

OSVALDO MARIOTTO CEREZER
(Organizador)

ENTRE O ENSINO E A PESQUISA

o ProfHistória como campo de produção para o ensino de história



OSVALDO MARIOTTO CEREZER
(Organizador)

ENTRE O ENSINO E A PESQUISA:
o ProfHistória como campo de produção para o ensino de história



Cáceres MT - 2021



PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2021

Copyright dos autores, 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Editora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Arte da Capa: Luis Henrique Badaró

Capa Final: Potira Manoela de Moraes

Diagramação: Potira Manoela de Moraes

C414e Cerezer, Osvaldo Mariotto.

Entre o ensino e a pesquisa: o ProfHistória como campo de produção para o ensino de história / Osvaldo Mariotto Cerezer(org.). - Cáceres: Editora UNEMAT, 2021.

284 p. ; il.

ISBN 978-65-86866-39-1

1. História - Professores. 2. História - Formação de Professores. 3. ProfHistória. I. Título. II. Título: o ProfHistória como campo de produção para o ensino de historia.

CDU 376.74;94(817,2)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar – CRB1 2037.

 <p>UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado</p> <p>Reitor Rodrigo Bruno Zanin</p> <p>Vice-reitora Nilce Maria da Silva</p>	<p>EDITORA UNEMAT</p> <p>Conselho Editorial Presidente Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa</p> <p>Conselheiros Ana Maria de Lima • Carla Monteiro de Souza - • Célia Regina Araújo Soares Lopes • Denise da Costa Boamorte Cortela • Fabiano Rodrigues de Melo • Ivete Cevallos • Judite de Azevedo do Carmo • Jussara de Araújo Gonçalves • Maria Aparecida Pereira Pierangeli • Milena Borges de Moraes • Teldo Anderson da Silva Pereira – • Wagner Martins Santana Sampaio</p> <p>Suplentes André Luiz Nonato Ferraz • Graciela Constantino • João Aguilár Massaroto • Karina Nonato Mocheuti • Maria Cristina Martins de Figueiredo Bacovis • Nilce Maria da Silva - • Ricardo keich Umetsu • Sérgio Santos Silva Filho</p> <p>Av. Tancredo Neves, 1095 – Cavahada III – Cáceres-MT – CEP 78217-900 – Fone: (65) 3221-0023 – editora@unemat.br – www.unemat.br</p>
---	--

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
Pontes e Lacerda em perspectiva historiográfica: o ensino de História e os usos da história local	12
<i>Ana Lucia Duarte Vidal</i>	
<i>Maria do Socorro de Sousa Araújo</i>	
A representação dos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos de história após a Lei 10.639/03	33
<i>Evandro Rodrigues</i>	
<i>Oswaldo Mariotto Cerezer</i>	
A presença de alunos indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra/MT (2009-2016): Imagens do cotidiano Paresí no ensino de história	60
<i>Marcos Serafim Duarte</i>	
<i>Regiane Cristina Custódio</i>	
Documentos históricos para o ensino de história e as relações étnico-raciais	85
<i>Mauricélia Medeiros Silva</i>	
<i>Marli Auxiliadora de Almeida</i>	
Patrimônio e ensino de história	112
<i>Rejane Alves Rodrigues Ditz</i>	
<i>Otávio Ribeiro Chaves</i>	
Lugares de Memória para educação patrimonial em Cáceres/MT	132
<i>Maria Solange Sá Leite</i>	
<i>Carlos Edinei de Oliveira</i>	
Patrimônio histórico e cultural de Rondonópolis: orientações didáticas no ensino de história	153
<i>Jaqueline Aparecida Martins Zarbato</i>	
<i>Sandro Ambrósio Alves</i>	



Caminhos para a construção do conhecimento histórico: os lugares de memória na cidade de Rondonópolis/MT 176

Juliana Ramos de Arruda

O Manual do Professor de história como guia do trabalho em sala de aula...202

Sandra Márcia Giaretta

Oswaldo Rodrigues Junior

Interseccionalidade: uma ferramenta útil ao ensino de história situado 220

Carla de Moura

Fernando Seffner

A literatura no ensino de história: Carolina e o “Quarto de Despejo” (1960) em sala de aula..... 241

Andréia Aparecida dos Santos

Ana Laura Perenha dos Santos

Eulália Maria de Moraes

No ritmo e na rima: ensinando história a partir da música do Rapper Emicida..... 260

Michele Perciliano

Ricardo Tadeu Caires Silva

SOBRE OS AUTORES..... 280



APRESENTAÇÃO

A presente coletânea contempla produções de professores de história egressos do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória Núcleos da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Os textos apresentam resultados das pesquisas realizadas pelos autores para a elaboração da dissertação para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

As temáticas pesquisadas representam escolhas elaboradas pelos autores a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar ao longo da carreira em escolas da Educação Básica. O ingresso num programa de pós-graduação direcionado exclusivamente para o ensino de história proporciona múltiplos olhares para o campo da docência em história, especialmente as relacionadas às possibilidades de compreensão, análise e reflexão acerca do ensino por eles praticados na escola e as diferentes possibilidades e potencialidades de ensinar história num mundo globalizado, desafiando constantemente os saberes de ofício.

A diversidade de temas presentes nos textos representa as diferentes possibilidades de pesquisas no campo do ensino de história fortalecido nas últimas décadas pelo crescimento das pesquisas acadêmicas e pelo fortalecimento da área de ensino como campo de pesquisa e produção do conhecimento. A criação do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, programa em rede coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2014, atualmente composto por trinta e nove instituições de ensino superior, sedimentou o campo de pesquisas e ampliou significativamente a produção de conhecimentos sobre ensino de história a partir das dissertações e produtos pedagógicos disponibilizados aos professores de história de todo o país.

O ProfHistória possui como objetivo central a qualificação em nível de pós-graduação de professores da disciplina História para a Educação Básica, fortalecendo a formação continuada e a prática docente para a melhoria do ensino de história nas escolas brasileiras. Com isso, o ProfHistória representa um importante campo de pesquisa e produção de conhecimentos auxiliando e fortalecendo as práticas docentes dos professores de história em seu fazer cotidiano.

Ao possibilitar a formação em nível de mestrado, o ProfHistória potencializa a relação entre pesquisa e ensino valorizando a necessária relação entre trabalho docente, pesquisa e produção do conhecimento e a interlocução entre o cotidiano vivenciado no chão da escola, fortalecendo a compreensão acerca dos diferentes contextos históricos, culturais e sociais em que se desenvolve o processo de ensinar e aprender história, fortalecendo a postura investigativa crítico-reflexiva do fazer docente e as tramas do processo de construção do conhecimento.

Ao socializar os resultados das pesquisas realizadas via publicação desta coletânea, almejamos compartilhar experiências e conhecimentos produzidos por professores e professoras de história para que outros professores possam inspirar-se pelos conhecimentos produzidos pelos seus colegas de profissão, assim como ampliar e diversificar o ensino por meio das experiências de pesquisas produzidas no âmbito do ProfHistória.

A obra é composta por doze textos que representam um universo diverso de pesquisas, temáticas, metodologias e referenciais teóricos distintos. Os seis primeiros textos apresentados são dos egressos do ProfHistória Núcleo Unemat. Na sequência, apresentamos três textos dos egressos do ProfHistória Núcleo da UFMT, um texto do Núcleo da UFRGS e os dois últimos textos dos egressos do Núcleo da UNESPAR.

O primeiro texto de autoria de Ana Lucia Duarte Vidal e Maria do Socorro de Sousa Araújo possui como título *“Pontes e Lacerda em perspectiva historiográfica: o ensino de História e os usos da história local”*. O estudo desenvolveu uma investigação acerca dos discursos produzidos sobre o surgimento da cidade de Pontes e Lacerda/MT, questionando as “verdades” instituídas pelos diferentes discursos (oficiais e institucionais e/ou particulares), assim como as “memórias em disputa” sobre o protagonismo na criação da cidade de Pontes e Lacerda, na perspectiva da história local. Utilizando-se da metodologia da história oral, a pesquisa ouviu relatos de memória para compreender os diferentes discursos sobre o surgimento da cidade e suas relações de poder.

O texto *“A representação dos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos de história após a Lei 10.639/03”*, de autoria de Evandro Rodrigues e Osvaldo Mariotto Cerezer apresenta uma análise sobre a representação dos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos de história utilizados na Educação Básica após a promulgação da Lei 10.639/03 a partir da análise de três livros didáticos para o Ensino Fundamental II publicados entre 2005 e 2008, além de questionário aplicado a professores de história

atuantes na educação básica pública de Mato Grosso.

Por sua vez, o texto *“A presença de alunos indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antônio Casagrande em Tangará da Serra/MT: imagens do cotidiano Paresí no ensino de história”*, de autoria de Marcos Serafim Duarte e Regiane Cristina Custódio analisou o movimento de migração temporária dos jovens Paresí no CEJA com o objetivo de compreendê-la tanto no que diz respeito ao movimento deles da aldeia para a cidade em busca de educação institucional, quanto na perspectiva inversa, da cidade para a aldeia e as relações sociais e de aprendizagem estabelecidas entre os alunos jovens e adultos indígenas no interior do CEJA, levando em consideração os aspectos culturais da etnia Paresí e a escolaridade bilíngue presente na educação indígena.

O quarto texto *“Documentos Históricos para o Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais”* de Mauricélia Medeiros Silva e Marli Auxiliadora de Almeida apresenta um estudo sobre o ensino da história afro-brasileira a partir de um acervo de fontes documentais composto por Cartas de Alforria de escravizados do século XIX na cidade de Cáceres/MT. O estudo aborda o uso de documentos históricos como ferramenta didático-pedagógica em sala de aula e a importância de levar aos alunos a reflexão sobre o cotidiano desses sujeitos históricos.

O texto de Rejane Alves Rodrigues Ditz e Otávio Ribeiro Chaves com o título *“Patrimônio e ensino de história”*, realizou uma investigação sobre a constituição do Patrimônio Cultural e ensino de História com base na Educação Patrimonial. A pesquisa foi baseada no Centro Histórico de Cáceres/MT enfrentando a problemática do distanciamento entre a população e o referido Patrimônio Cultural a partir da verificação de que muitos grupos sociais não se sentem representados por esse patrimônio. A pesquisa foi desenvolvida com um olhar sobre a história da cidade objetivando a divulgação e valorização da história local e lançando mão da Educação Patrimonial como forma de compreensão do pertencimento social e cultural.

O sexto e último texto dos egressos do ProfHistória Núcleo da Unemat, de Maria Solange Sá Leite e Carlos Edinei de Oliveira apresenta um estudo sobre *“Educação Patrimonial em Cáceres/MT”*. O estudo aborda o patrimônio cultural tendo o centro histórico da cidade de Cáceres/MT tombado pelo IPHAN em 2012 como objeto de análise com o objetivo de promover a educação patrimonial em sala de aula. Para

o desenvolvimento do estudo foram selecionados lugares de memória da cidade de Cáceres, como “A Baía do Malheiros” o “Rio Paraguai”, a “Praça Barão do Rio Branco”, o “Marco do Jauru”, a “Catedral São Luiz”, a “Casa Rosa”, “Casa Humberto Dulce”, a “Casa Dulce” (Ao Anjo da Ventura), a “Escola Esperidião Marques” e o “Cemitério São João Baptista”, considerados como locais de referência da memória local.

O Núcleo do ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, apresenta três textos na coletânea. O texto “Patrimônio histórico e cultural de Rondonópolis: orientações didáticas no ensino de história”, de autoria de Sandro Ambrósio Alves e Jaqueline Aparecida Martins Zarbato, apresenta um estudo realizado com estudantes do Ensino Fundamental do 3º ciclo de formação humana (7º anos) de uma Escola Estadual de Rondonópolis-MT com foco no patrimônio cultural local em conexão com a História local. A pesquisa foi fundamentada teoricamente no Patrimônio Cultural, Memória, Lugares de Memória, História regional/local, Educação Histórica, Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN,s), Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso.

O texto de Juliana Ramos de Arruda denominado “*Caminhos para a construção do conhecimento histórico: os lugares de memória da cidade de Rondonópolis-MT*”, apresenta relatos das experiências resultantes de ações educativas com alunos e professores do Ensino Fundamental de uma escola pública de Rondonópolis/MT, atividades fundamentadas pela metodologia da Educação Patrimonial com vistas ao ensino e valorização da História Local e do Patrimônio Cultural do lugar. As atividades foram desenvolvidas a partir de algumas necessidades evidenciadas pelas práxis docente e pesquisa in loco da pesquisadora, tais como: o desconhecimento da Educação Patrimonial e dos bens culturais como fonte no ensino-aprendizagem, pouca importância por parte dos docentes para práticas educativas neste âmbito, exclusão do tema no Projeto Político e Pedagógico da escola e conteúdos escolares sem articulação com as vivências dos alunos e da comunidade.

Já o texto de Sandra Márcia Giaretta e Osvaldo Rodrigues Júnior, apresenta um estudo sobre “*O manual do professor de história como guia do trabalho em sala de aula*”. O estudo foi desenvolvido com o objetivo de analisar os usos e apropriações do manual do professor de História por uma professora de História. O manual do professor é parte das coleções didáticas avaliadas, adquiridas e distribuídas pelo Programa

Nacional do Livro Didático – PNLD. Dessa forma, os alunos recebem o livro didático e os professores o manual do professor, que além do conteúdo do livro didático do aluno apresenta uma proposta de metodologia do ensino de História e orientações para o uso da coleção didática.

Do ProfHistória Núcleo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) apresentamos o texto de Carla de Moura e Fernando Seffner com os resultados da pesquisa intitulada *“Interseccionalidade: uma ferramenta útil ao ensino de história situado”*. O estudo apresenta uma investigação sistematizada no documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado*. O documentário narra os percursos investigativos acerca da História das Mulheres da Vila Maria da Conceição de Porto Alegre. Para isso, foram realizadas entrevistas de história oral, análises de espaços com significado de Patrimônio para a comunidade e visitas a museus e arquivos para a exploração de fontes históricas primárias. Com aporte principal do Pensamento Feminista Negro, o convite é para um exercício de análise interseccional deste material pelas alunas e alunos, ou seja, que considere os marcadores sociais de raça, gênero e classe, e reflita sobre como esses operam nas condições de possibilidades de existência de indivíduos e grupos.

O Núcleo do ProfHistória da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) apresenta dois textos na coletânea. Andréia Aparecida dos Santos, Ana Laura Perenha dos Santos e Eulália Maria de Moraes apresentam um estudo intitulado *“O ensino de história, a sala de aula, a literatura e o “Quarto de Despejo” de Carolina Maria de Jesus (1950-1960)”*. Para as autoras, diante da necessidade de novas metodologias para o Ensino de História, a opção pela literatura oferece experiências e componentes que contextualizam a luta histórica. O estudo analisa a dimensão política da educação e o seu desenvolvimento para a cidadania. O objeto da análise – “Quarto de Despejo” da autora Carolina Maria de Jesus – é literatura que assume forma narrativa, permitindo entender que a narrativa histórica oferece uma importância significativa para a efetuação do aprendizado histórico. Por meio da linguagem literária é possível a construção de uma visão de História como metodologia que em se tratando de sala de aula da Educação Básica, conta com a participação dos alunos.

O segundo texto *“No ritmo e na rima: ensinando história a partir da música do Rapper Emicida”* de Michele Perciliano e Ricardo Tadeu Caires Silva, discute as

possibilidades didático-pedagógicas do uso da música como recurso didático no ensino de História tomando como referência a obra do *rapper* brasileiro Leandro Roque de Oliveira, mais conhecido como Emicida. A escolha do referido artista deve-se ao fato de suas músicas e demais atividades artísticas possuírem grande aceitação por parte da juventude brasileira, independentemente da classe social a que estes pertencem. Além disso, suas composições mencionam e problematizam aspectos da história da diáspora africana e da história do negro no Brasil em diferentes períodos e contextos, tais como as revoltas escravas, o cotidiano da escravidão, a desigualdade social, a discriminação, etc.

Os doze textos de professores de história egressos do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória de quatro universidades públicas, agora Mestres em Ensino de História, representa não só uma conquista importante para os seus autores, mas um avanço para o campo das pesquisas sobre ensino de história no Brasil e para a prática docente dos professores de história. Talvez o aspecto mais importante dessas contribuições está relacionado ao fato de que seus autores, professores da Educação Básica em busca de qualificação em nível de pós-graduação após anos dedicados ao ensino, puderam exercitar o espírito de pesquisadores do ensino de história, desenvolvendo projetos de pesquisa com vistas ao trabalho de conclusão do mestrado. As experiências produzidas no mestrado acrescentaram não somente novos conhecimentos proporcionados pelas respectivas pesquisas, mas uma transformação significativa no fazer docente no chão da escola a qual pertencem. Além disso, as pesquisas produzidas e os resultados destas – Dissertação e Produto – podem auxiliar como um campo fecundo para novos aprendizados para outros professores de história atuantes na Educação Básica em diferentes regiões do país.

Diante disso e considerando a relevância desta coletânea para o âmbito das pesquisas e práticas de ensino de história por diferentes sujeitos e instâncias, desejamos uma excelente leitura a todos!

Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer
Organizador
ProfHistória Unemat

Pontes e Lacerda em perspectiva historiográfica: o ensino de História e os usos da história local

Ana Lucia Duarte Vidal¹

Maria do Socorro de Sousa Araújo²

No ambiente escolar o trabalho da docência é sempre cercado de desafios a serem superados. Muitos professores de História têm se empenhado em inserir nas atividades cotidianas em sala de aula, abordagens sobre a localidade onde os alunos residem e isso é admissível em função da flexibilização dos currículos e da possibilidade de tornar o ensino de História mais agradável e curioso. No entanto, essa possibilidade também pode tornar-se infrutífera ou superficial, na medida em que os professores se deparam com a falta de qualquer material didático como suporte pedagógico que atenda o planejamento das aulas.

A relação entre pesquisa e ensino é imprescindível para que a formação escolar seja mais qualificada, o que requer uma ação direta dos professores. Sob essa ótica, o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – tem contribuído com a qualificação dos docentes em serviço, esperando que as práticas pedagógicas desses profissionais produzam um ensino mais consistente e uma compreensão mais efetiva da história e de seus contextos como experiência humana.

Este artigo, portanto, se origina da dissertação de mestrado vinculada ao ProfHistória/UNEMAT com o título *Memórias em disputas: história local no ensino básico em Pontes e Lacerda-MT*, e traz uma abordagem da história da cidade de Pontes e Lacerda (Mato Grosso), para usos nas práticas de ensino da disciplina de História em escolas das Redes de Ensino locais (pública e privada).

Para tanto, tendo em vista que ainda não havia uma produção formal dessa “história local”, foi necessário produzi-la para incluí-la nas práticas docentes das referidas unidades escolares. Essa “história local” já se encontra disponível no formato de “produto pedagógico” como requisito obrigatório do ProfHistória. Dessa forma,

1 Mestre em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/UNEMAT, 2018. Professora de História do Ensino Básico na Escola Estadual São José, na cidade de Pontes e Lacerda/MT. Correio Eletrônico: luduarte_cac@hotmail.com

2 Doutora em História, docente do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Campus “Jane Vanini”, Cáceres/MT, e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UNEMAT. Correio Eletrônico: socorroaraujo@unemat.br

percorrendo registros institucionais, bem como relatos de memórias que identificam grupos sociais e diferentes maneiras com as quais as pessoas elaboram seus pertencimentos ao lugar das vivências apresentamos o histórico da cidade em questão, a seguir.

A cidade entre a História e as memórias

Pontes e Lacerda é uma cidade de aproximadamente 45.000 habitantes³, situada ao noroeste do estado de Mato Grosso, distante cerca de 450 quilômetros da capital, Cuiabá. Apesar de ser criada pela Lei Estadual nº 4.167, de 29 de dezembro de 1979, a origem do lugar se remete ao final do século XIX e começo do século XX, quando a recente República brasileira procurava organizar e nacionalizar o interior do Brasil – os sertões – aplicando-lhes conhecimentos técnico-científicos e expandindo os meios de comunicação da época. Nacionalizar tinha o sentido de inventariar os bens do Estado brasileiro. A ação de nacionalizar significava, portanto, civilizar povos e lugares.

Nesse contexto, incluem-se as estratégias de (re)organização política de defesa da Nação e um redimensionamento da ocupação das fronteiras (geo)políticas, em especial os territórios amazônicos. Os projetos políticos da época adquiriam sentido de governabilidade na perspectiva de uma “unidade nacional”, o que fica claro no Relatório dos Trabalhos das Linhas Telegráficas do Estado de Mato Grosso (Comissão Rondon), quando afirma:

Mais do que à defesa militar da Nação que a todo o Govêrno [sic] cumpre atender, mormente nas fronteiras, prevenindo possíveis invasões de estranhos, mesmo as que não representam manifestação de hostilidade internacional, aqueles projetos de viação e canalização elétrica vinham principalmente prover a palpitante necessidade do povoamento e civilização do nosso Brasil (BRASIL, 1949, p. 08).

Desde a segunda metade do século XVIII, os domínios territoriais portugueses, que atualmente incluem o estado de Mato Grosso, foram demarcados pela fundação de arraiais, vilas e fortalezas, entre outras benfeitorias. Sob a exploração aurífera e precedida dos arraiais de Sant’Ana, São Francisco Xavier e Nossa Senhora do Pilar, Vila Bela da Santíssima Trindade foi um desses povoados e se tornou a primeira capital da então capitania de Mato Grosso, entre 1752 e 1835⁴.

³ Fonte: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em 02 de dez. 2017.

⁴ A mudança da capital se deu pela Lei Provincial nº 19, de 28 de agosto de 1835. Disponível em http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei_9475.pdf. Acesso em 05 de nov. 2017.

A transferência da capital para Cuiabá, em 1835, e o declínio da produção do ouro ocasionaram certo desabastecimento e despovoamento da vila, porque muitos moradores, especialmente os brancos vinculados à administração dos negócios públicos, abandonaram a região se desfazendo dos bens como residências, terras produtivas, estabelecimentos comerciais e escravos para se fixarem na nova capital da Província. Além disso, Vila Bela se fragilizou em função da perda da importância política.

Entre o final do século XIX e os primórdios do século XX, a região oeste de Mato Grosso, conhecida hoje como Vale do Guaporé, dispunha de algumas rotas de ligação terrestres entre Vila Bela da Santíssima Trindade e São Luiz de Cáceres. Entre essas rotas, havia uma que fazia o percurso pelas terras dos Paresí, passando por um arraial denominado “Lavrinha”, que produzia extração de ouro. Em 1845, nesse lugarejo, havia 240 habitantes, conforme Castelneau citado por Rondon (idem, p. 124). Esse percurso era o mais curto, porém mais imprevisível em função dos possíveis confrontos com os Bororo⁵, pois esses “sustentaram sempre uma luta cruenta e acesa contra os habitantes da antiga Vila-Bela”, conforme registro de Rondon (idem, p. 114).

O outro caminho de ligação entre duas localidades – Cáceres e Vila Bela – era a “rota dos tropeiros”, por onde passavam as boiadas para a fazenda Descalvados⁶. Até meados do século XX, o tráfego por essas rotas, geralmente, era feito em lombo de animais, que também viabilizava a circulação de mercadorias com o predomínio de seringa (goma elástica e caucho), peles de animais silvestres, poaia e outros produtos similares.

O despovoamento e a retração econômica de Vila Bela, citados acima, propiciaram a migração de alguns vilabelenses para a margem esquerda do Rio Guaporé, onde as atividades extrativistas possibilitavam uma ocupação laboral inerente à condição humana dessas pessoas, ou seja, a sobrevivência. Assim, nesse espaço ribeirinho foi se estabelecendo um “ponto de parada”, um “lugar de pouso” para tropeiros e outros viajantes, onde também se desenvolviam relações comerciais rudimentares e informais com as pessoas que passaram a habitar o lugarejo.

5 Também conhecidos como “Coroados” ou “Parrudos”, os Bororo são povos indígenas que vivem no planalto central de Mato Grosso, às margens dos rios Araguaia, Rio das Mortes e Rio Taquari. Na parte ocidental, vivem às margens do Rio Paraguai, na fronteira do Brasil com a Bolívia, onde os jesuítas espanhóis fundaram as missões católicas, no período colonial. Ver MONLEVADE e CAETANO, 2018.

6 Fazenda localizada próximo à Cáceres (antiga Vila Maria do Paraguai). Entre o final do século XIX e início do século XX, foi um importante empreendimento agroindustrial, produzindo charque com matérias primas adquirido da fazenda Jacobina, especialmente. Ver Garcia, 2009.

O aumento das atividades comerciais e administrativas entre Vila Bela e Cuiabá intensificou a necessidade de caminhos mais adequados e mais seguros para os viajantes (gestores, colonizadores e outras pessoas comuns), fosse a pé, a cavalo ou em carretas. No relatório de uma de suas viagens missionárias, entre outubro de 1922 e junho de 1923, o então bispo franciscano, Dom Luiz Marie Galibert, fala das condições de vida dessa época, em Vila Bela da Santíssima Trindade:

Infelizmente, a situação econômica é péssima. Quase toda a população se dedica à extração da goma e do caucho e, como a desvalorização deste produto tem sido extrema, uma grande miséria reina naquela zona. Muitos trabalhadores têm procurado emigrar; só ficam os que não podem sair, a braços com graves dificuldades (Conf. BIENNÈS, 1987, p. 106).

A cultura extrativista de seringa e poaia (*Cephaelis Ipecacuanha*) foi promovendo várias relações no espaço ribeirinho do lugarejo (margens esquerda do Guaporé), incluindo atividades comerciais rudimentares dessas e de outras mercadorias e incorporando migrantes que passaram a habitar o lugarejo, além das múltiplas relações humanas que se estabeleceram com os “viajantes”, no trajeto entre as duas localidades (Vila Bela e Cuiabá). Era comum que um ou outro comerciante (representante ou não de empresas exportadoras) se tornasse um produtor equiparado a um empresário, assumindo as funções de contratador de mão de obra, aviador (fornecedor de alimentos, ferramentas de trabalho, vestuário adequado ao trabalho, recipientes para armazenamento da produção etc. e outros artigos estocados no “barracão”, fornecidos aos trabalhadores dentro das matas). No desempenho das funções, a figura do comerciante também era a do comprador, transportador e/ou vendedor dos produtos da floresta.

Assim, situado no cruzamento das águas do Rio Guaporé com os caminhos de terras vicinais em várias direções, esse pequeno povoado se ampliou até ser nominado de Guaporé, em razão da importância que o rio de mesmo nome tem para a sobrevivência individual e coletiva dos moradores daquele lugar. Antes, porém, foi denominado de “Vila dos Pretos” em função da população negra oriunda de Vila Bela ter se estabelecido no local. Posteriormente, o lugarejo recebeu a designação de “Vila Guaporé”, em razão da dimensão que ganhara o povoado e, atualmente, é um dos

bairros que compõe o município de Pontes e Lacerda. Mesmo considerado periférico, o bairro tem uma prevalência de unidades residenciais, mas se avizinha do centro da cidade. Devido à precariedade da infraestrutura, os moradores lamentam a negligência do poder público municipal, aqui pronunciada pela fala do senhor Clodoaldo:

Se o prefeito daqui ajudasse esse bairro... eu não sei porque que eles não fazem nada aqui, todos que entram falam: não, o começo vai ser daqui pra lá, pra arrumar; [...] começa vindo de lá pra cá, mas aqui não chega; ficam quatro anos na Prefeitura e num fazem nada, o asfalto só tem em três travessas e numa avenida que passa ali perto do Posto [Telegráfico]; agora, por que não fazem as coisas que faltam? (Entrevista realizada em outubro de 2017).

A reclamação desse munícipe não é feita apenas em função de o poder público municipal não atender a demanda da Vila Guaporé, mas por ser o bairro mais antigo e ainda perdurarem tantos problemas estruturais. Isso tem levado os residentes do bairro a se sentirem desassistidos, esquecidos ou preteridos pela administração pública. Por outro lado, as cobranças manifestadas, na fala do morador, não se caracterizam apenas pela localidade ser mais um espaço da cidade que enfrenta problemas estruturais, mas, sobretudo, pelo fato de *eles* – os moradores da Vila Guaporé – considerarem esse bairro como o marco inicial da cidade, portanto merecedor de uma atenção especial. Esse discurso é próprio e apropriado de/para quem reivindica a condição de fundador, tanto da memória histórica do grupo de moradores, quanto do lugar (no caso, a cidade).

Na cidade é muito comum ouvirmos que seu “nascimento” se deu em função da instalação do Posto Telegráfico (1906), creditando à *benfeitoria* do Marechal Rondon o surgimento do núcleo da cidade. Entretanto, os estudos de Garcia (2009) e os relatórios da Comissão Rondon contrariam essa concepção, pois o Posto Telegráfico foi instalado onde já existia um Destacamento militar, juntamente com outras habitações e galpões, onde se desenvolviam atividades laborais e administrativas dos seringais. Nessa localidade, o pequeno povoado às margens do rio Guaporé servia de rota e “hospedagem” para quem fazia o trajeto das cidades de Porto Salitre, ou Cáceres com destino à Vila Bela, ou o percurso inverso.

Como já foi dito, esse lugarejo já era habitado igualmente por pessoas oriundas de Vila Bela da Santíssima Trindade e de outros lugares do país, que se deslocavam para trabalhar nos “sertões” de Mato Grosso, especialmente em atividades extrativistas

e comerciais. Os imigrantes que não conseguiam encontrar trabalho nas empresas caucheras, buscavam qualquer outra atividade laboral no povoado que Rondon denominou de “Passo Pontes e Lacerda”⁷. Assim, o núcleo foi ganhando forma política, social e densidade demográfica.

Na história do município de Pontes e Lacerda, uma das particularidades é a disputa entre dois grupos sociais pela “patente” de sua fundação. De um lado, a população oriunda de Vila Bela da Santíssima Trindade que, se alojando e permanecendo na margem esquerda do Rio Guaporé, desde o começo do século XX, atribui para si e para o espaço que habita a condição de fundadores da cidade. Por outro lado, os migrantes que chegaram à localidade estimulados pelos projetos colonizadores (décadas de 1960 e 1970) e se viam como pessoas dispostas *a fincar raízes e prosperar* nas novas paragens, reivindicam para si a mesma condição. Proveniente do sul e sudeste do país, esse grupo vinculou um ideário de progresso e desenvolvimento ao acesso à terra como capital econômico e à cidade como capital político, por isso reconhece o “início” da cidade pela criação da Lei 4.167/1979 (já citada).

A cidade de Pontes e Lacerda é povoada por disputas de memórias e de pertencimentos que como tais são construções imaginárias e simbólicas sempre postas num campo de lutas, de demandas políticas. Sobre essas questões, as contribuições de estudiosos como Le Goff (2003) e Halbwachs (2001), nos ajudam a trabalhar a memória como um “material fluído” que nos levam a compreender o caleidoscópio das experiências humanas e recompor os acontecimentos históricos.

Como já foi dito antes, ao contrário do que o aglomerado humano-campesino acredita e propaga, o município de Pontes e Lacerda teve seu início antes da instalação do “Posto Marechal Rondon”, o que contrasta com uma parte das narrativas disseminadas sobre a história da origem da cidade. Sendo assim, indagamos: de onde, quando e como aparece esse discurso? Em que condições essa “verdade” se estabeleceu? Como foi possível essas narrativas terem sucumbido à demarcação simbólica da existência da comunidade da Vila na história de Pontes e Lacerda? Em alguma medida, a criação oficial da cidade (década de 1970), durante os “Anos de Chumbo” do

7 A origem do nome Pontes e Lacerda provém de uma homenagem aos cartógrafos e astrônomos Antonio Pires da Cunha Pontes e Francisco José de Lacerda e Almeida, quando em 1784 elaboraram a primeira carta geográfica dos rios da região oeste de Mato Grosso, partindo de Vila Bela da Santíssima Trindade em direção ao Rio Jauru. Site consultado: <http://www.portalmatogrosso.com.br/municipios/pontes-e-lacerda/historia-de-pontes-e-lacerda/538> Acesso em 03 de nov. 2017.

regime civil-militar (1968-1978), juntamente com a necessidade de atribuir ao marechal Rondon – militar do Exército – a condição de herói nacional podem explicar essa construção oficial-simbólica.

De fato, os eventos que antecedem a implantação do Posto Telegráfico são o povoado Guaporé e a existência de um Destacamento Militar do Exército, ainda no final do século XIX. Certamente, a negação ou invisibilidade do povoado na edificante construção da história local faz parte da estratégia discursiva institucional que enobrece o Marechal Rondon como um “brasileiro exemplar” que mereceu (e continua merecendo) ser lembrado pelos “feitos patrióticos”.

A figura de Cândido Rondon se constituiu como uma memória histórica nacional ímpar tendo como suporte um ideário nacionalista com elevado conteúdo de civismo difundido pelos governos militares (moderados e/ou ufanistas), que entendiam necessário a criação e valorização de heróis nacionais. A partir disso e com um Destacamento do Exército⁸ fincado no povoado do Guaporé, o Posto Telegráfico Marechal Rondon ganhou protagonismo simbólico da fundação de Pontes e Lacerda.

Por meio de “operações pedagógicas” de militares do Destacamento, é provável que os moradores da Vila Guaporé tenham incorporado informações virtuosas sobre o Marechal Rondon produzido como o “Bandeirante Moderno”, “civilizador dos sertões”, ou ainda o “pacificador dos índios”. Tomando por base leituras de Chartier (2002) e Certeau (2004), é importante especular as estratégias linguísticas, formulação de imaginários e o consumo de práticas discursivas para entendermos as formas de pensar e agir de uma coletividade, pois para um grupo de pouco letramento formal, a comunicação verbal muito contribui para a formulação de concepções com as quais se lê o mundo.

Na arte de dizer se realizam as “artes de fazer” e se revelam as “artes de pensar”. É com a habilidade de fazer uso das múltiplas formas de linguagens que a pedagogia da informação e o saber se estabelecem. São esses recursos linguísticos que elaboraram os “discursos memoráveis” sobre o Posto Telegráfico e o demarcaram como marco fundamental da origem da cidade.

Em busca de terras fartas e férteis, os migrantes da década de 1970, boa parte

⁸ Nas operações cotidianas dos Destacamentos militares, estabelecidos em locais de pouca presença dos poderes públicos, como é o caso da região de fronteira de Mato Grosso, os comandantes militares sempre promoveram atendimentos às populações nos serviços de saúde, educação, transporte e formação cívica.

provenientes do sul e sudeste do Brasil, chegaram a Pontes e Lacerda em outro contexto. A partir de políticas desenvolvimentistas sustentadas nos “incentivos fiscais” e viabilizadas pelo POLOAMAZÔNIA e POLONOROESTE⁹ se firmaram os projetos de colonização privada em Mato Grosso, atendendo aos interesses particulares de empresas agropecuárias e à exploração de recursos minerais. Concebemos o conceito de colonização privada definida por Moreno e Higa (2005, pp. 52-53), como “o processo de ocupação e valorização de áreas disponíveis para o povoamento e exploração econômica [...]”, juntamente com “[...] um processo indissociável da migração”. A ancoragem na relação público-privado era a garantia de sucesso na aquisição das terras, na concessão de empréstimos bancários e na compra de sementes, insumos, maquinário, entre outros benefícios.

Esses investimentos resultaram no redimensionamento econômico e demográfico do pequeno lugarejo às margens do Rio Guaporé, formando um aglomerado semi-rural de migrantes sulistas que foram se incorporando ao “novo” lugar para recomeçar a vida pessoal e familiar. Em decorrência dessa situação, novas demandas políticas, sociais, econômicas e culturais foram aparecendo. O lugarejo foi crescendo desordenadamente até que o poder público estadual passou a atuar na gestão territorial, instituindo e demarcando lotes que, posteriormente, se tornaram urbanos.

No modelo desenvolvimentista pautado pela colonização privada, especialmente os da década de 1970, em boa parte dos projetos apresentados ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) ou a outra instituição de fomento, estava acoplado um protótipo de cidade como desdobramento dos usos da terra. O fato de a colonização privada ter se desenvolvido rapidamente por empresários e/ou pessoas de “boas posses” financeiras, numa aliança estreita com gestores públicos das três esferas do poder político nacional, as novas cidades originárias desses projetos formaram também uma elite agrária que se tornou representante de uma classe capitalizada – os ruralistas. Da mesma forma, se impuseram no campo da política (partidária e institucional) e muitos ocuparam (e continuam ocupando) cargos de decisões, sejam eles eletivos ou não.

Em todas as regiões de Mato Grosso, muitos são os espaços urbanos que surgiram quase que repentinamente como legado da colonização privada. Isso mudou

9 Programas de pólos agropecuários e agro minerais, com natureza jurídico-autárquica, vinculados ao Ministério do Interior e à Superintendência da Amazônia (SUDAM).

drasticamente o mapa geopolítico do Estado. Em Pontes e Lacerda, as terras reservadas para a formação do núcleo urbano foram demarcadas pelo Estado, numa intervenção direta da Companhia de Desenvolvimento de Mato Grosso (CODEMAT), mas sem destoar das práticas clientelistas. As lembranças de dona Etelvina, uma senhora de 86 anos, migrante de Paranaíba (atualmente Mato Grosso do Sul), residente em Pontes e Lacerda, desde 1963, se remete a esse tempo:

Quando o meu marido tava medindo as ruas, ele media de noite porque eles implicou, aí eles mandou vim um engenheiro, mediu do Guaporé pra cá. Aí meus irmãos e meu véio foi lá em Cuiabá; aquele Gabriel Müller ajudou nós demais da conta; aí o doutor Gabriel mandou a Empresa aqui pra cortar a terra. Os meninos foram lá... – o doutor Gabriel e o doutor Júlio Müller, aquele povo não sabia o que fazia pros meninos... tudo que eles precisava, ia lá e conseguia – aí eles mandou a CODEMAT vim cortar (CODEMAT é a firma que corta os terrenos), aí mediu daqui até lá pra cima do Buriti [...] aí foi chegando muita gente, tanta gente que eu nunca vi, aí o prefeito trouxe o professor Sílvio, ele mediu tudo alinhadinho, tudo tem seus marquinho, aí eles largou de implicar, não adianta. Eles queria que nós fizesse aquela rua lá do Guaporé sair aqui em cima, mas não tinha como uai, aí ela fez uma curva. (Entrevista realizada pela autora em novembro de 2017).

No fragmento acima mencionado, a narrativa da senhora assinala um lugar político autorizado que conectava seus familiares e os *mandantes* do Estado. Como se estivesse tomada por um contentamento tardio, as lembranças da depoente instituem uma condição política de prestígio para si ao dizer: “aquele Gabriel Müller ajudou nós demais da conta [...] tudo que eles precisava, ia lá e conseguia”. O relato revela também algumas circunstâncias da época, ao demarcar os primeiros descontentamentos entre os novos migrantes e os antigos moradores ribeirinhos do Rio Guaporé. A convivência foi alterando a normalidade rotineira dos espaços ocupados e as relações interpessoais de tal forma que até hoje as animosidades não se dissiparam.

No povoado do Guaporé, que desdobramentos podem ser apontados a partir das “implicações” mencionadas pela senhora Etelvina? Que rugas ainda persistem? Ao que tudo indica, as alianças políticas e as formas de ocupação das terras instituíram e afloraram diferenças de percepção do espaço habitado entre os moradores da Vila e os novos migrantes, quando divergiram do traçado, das definições dos lotes e dos espaços coletivos. Algumas pessoas da Vila sequer acreditavam no projeto de uma

futura cidade, enquanto que os *novatos* apostavam no crescimento dos *negócios* não só porque faziam parte destes, mas porque se viam como investidores e como atores sociais e econômicos.

Essas discordâncias foram suficientes para estabelecer divergências entre dois grupos distintos: de um lado, os moradores da Vila que se vêem como um coletivo humano com certo *direito* sobre o lugar, uma vez que já eram ocupantes do território desde o final do século XIX; de outro, os migrantes que chegaram com os projetos colonizadores (décadas de 1960 e 1970) e se vêem como pessoas enérgicas que fizeram as terras produtivas em um curto espaço de tempo. A pluralidade sociocultural dessa população, mesclada com as concepções desenvolvimentistas acirraram as diferenças entre “quem já estava” e “quem chegou depois” em Pontes e Lacerda.

Entre uma e outra percepção em que ambos os grupos disputam a primazia do pertencimento, parece não haver lugar para mais um grupo humano: os indígenas. Conforme consta no texto do site da Prefeitura¹⁰:

Os primeiros habitantes da região do município de Pontes e Lacerda foram os índios Nambikwara. Eles eram denominados pelos paulistas de Cabixi ou Cavixi. Depois vieram os paulistas como os primeiros desbravadores da região. Com a chegada deles, ocorreu o processo de dizimação da tribo por problemas de aculturação, doenças, entre outros. Apesar de tudo isso, ainda hoje uma parte desse povo vive na região, mais precisamente na reserva denominada Sararé (Prefeitura Municipal de Pontes e Lacerda).

Mesmo que suscetível a questionamentos, o texto acima tem um caráter informativo e faz uma menção à existência do grupo étnico indígena que ocupava o território onde se instalou o lugarejo: os Nambikwara ou Kabixi. Estes têm uma cultura própria que, constantemente, contrastava-se com a cultura dos não indígenas que viviam na localidade, emergindo desde o medo da população ribeirinha, decorrente do contato com o desconhecido, a conflitos violentos entre os dois grupos, de acordo com relatos de memórias dos moradores. O anúncio da Prefeitura nos autoriza dizer que o povo Nambikwara foi reduzido numericamente e os sobreviventes dos confrontos estão confinados na Reserva Sararé porque as terras indígenas (administradas pelo Estado) foram disponibilizadas para os projetos de colonização, que incluíram a abertura de

10 Disponível em: <http://www.ponteselacerda.mt.gov.br/Institucional/Historia/> Acesso em 16 de dez. 2017.

fazendas para a agricultura e pecuária, como também a fundação da cidade como simbologia de progresso, desenvolvimento e civilidade.

De qualquer forma, as atividades extrativistas, a abertura das grandes fazendas, a extração e o comércio de madeira, a formação de pequenos sítios, o comércio rudimentar, o aglomerado humano da Vila, o enraizamento dos migrantes, os planos e as promessas governamentais, as relações políticas e outros fatores formam o conjunto de elementos que desejou criar a cidade de Pontes e Lacerda, o que se efetivou em 1979, depois da criação do Distrito, em 1976.

Certamente, essa *conquista exitosa* no campo político não ocorreu sem passar pelos enfrentamentos entre os dois grupos (antigos e recentes moradores). Depois de quase meio século, o legado dessa convivência, um tanto quanto tensa, permeada por relações conflituosas e às vezes intolerantes, constitui a memória social da cidade que ganha importância demarcada nas rodas de conversa e nas narrativas sobre o passado.

A história da cidade pelo ensino de história

Nas tentativas de incluir a temática cidade nos trabalhos pedagógicos em sala de aula do ensino fundamental em Pontes e Lacerda, nos deparamos com uma situação embaraçosa porque boa parte das referências disponíveis que está nos conteúdos dos livros didáticos e circulam no ambiente escolar só estampam os grandes centros urbanos brasileiros e estrangeiros. Ainda que não seja usual, discussões sobre pequenas e médias cidades com alunos da Educação Básica se valendo do uso de imagens, relatos de memória, normas de espacialização, exploração das paisagens, vida social, cultura imaterial, constituição e funcionamento dos poderes locais, notícias midiáticas, eventos culturais e uma multiplicidade de outros recortes podem ser escolhas temáticas dos docentes para abordagens no ensino de história.

Nem sempre os professores têm se atentado para a riqueza sociocultural, política e econômica que o tecido social urbano apresenta para a aprendizagem escolar. Nesse tecido se encontram a pluralidade das alianças e/ou a dimensão dos conflitos que permeiam os interesses de pessoas ou de grupos, bem como o funcionamento das instituições oficiais, além de outras particularidades. Pelo conjunto paisagístico, as cidades expõem as ações do presente que se articulam com os acontecimentos do passado, sendo

estes prescritos em fragmentos que historicizam seus espaços. Luiz Merino Xavier (2010) chama nossa atenção quanto às importantes singularidades que compõem os espaços urbanos, mas que muitas vezes incorporam certa invisibilidade aos olhos das populações porque, tomados por suas rotinas, pouco percebem os detalhes da cidade que habitam.

Uma simples esquina, diariamente percorrida pelo aluno para chegar à escola, pode abrigar cem anos ou mais de história, através de prédios representativos de ciclos econômicos já encerrados, de estilos arquitetônicos já em desuso, de fatos históricos insuspeitados ocorridos atrás das paredes tão próximas, de formas de morar já muito alteradas. (XAVIER, 2010, p. 260).

O autor mostra que paredes, esquinas, calçadas, fachadas, praças e tantos outros artefatos urbanos exalam histórias que precisam ser encontradas, questionadas e contadas. Como material didático-pedagógico, as cidades são sempre obras em movimento e, portanto, o entendimento e a *decifração* dos espaços urbanos exigem empenho dos professores e de seus alunos para possíveis debates sobre as localidades em que vivem. Certamente, o caminho para essa compreensão não pode e nem deve se restringir aos conteúdos dos livros didáticos.

Assim sendo, como planejar ações pedagógicas que possibilitem entendimentos sobre a cidade onde moram os estudantes e onde se localiza a unidade escolar? Como trabalhar aspectos da dinâmica social urbana que sejam possíveis afetar a forma de compreensão de mundo no coletivo discente? Como mapear e articular as distintas temporalidades que compõem a cidade e que lhes dão sentido? Como operacionalizar um ensino-aprendizagem que não esbarre no imediatismo do cotidiano e/ou nos níveis sensoriais dos alunos e professores?

Entendemos a cidade como um substrato que mobiliza as pessoas em seus grupos sociais, permeado por uma multiplicidade de sentidos que produzem identidades (ainda que fluídas) e distintos pertencimentos, a partir do convívio humano. De forma direta ou indireta, a história da cidade pode despertar o interesse dos alunos pelo fato de a existência pessoal deles, seja individual e/ou coletiva, transcorrer em espaços cívicos tão próximos e tão pertencentes aos mesmos.

Numa perspectiva pedagógica, escolhemos trabalhar com a temática cidade, a partir da metodologia da história local. Diferente dos matemáticos e físicos que

concebem o “local” como uma unidade quantificada pela *grandeza cartesiana*¹¹, historiadores, sociólogos, geógrafos, literatos, antropólogos e outros estudiosos das Ciências Humanas e Sociais entendem que o “local” é um espaço vivo e em movimento, onde as experiências humanas compõem as dinâmicas políticas, sociais, étnicas e culturais, que Gonçalves (2007), assim o demarca:

O local pode ser associado a uma aldeia, a uma cidade, a um bairro, a uma instituição – escolas, universidades, hospitais – e, como escolha por vezes recorrente a um espaço político-administrativo como distritos, freguesias, paróquias, municipalidades. (GONÇALVES, 2007, p. 177).

Por essa ótica, então, entendemos que “história do local” é o resultado de estudos realizados sobre um conjunto de ações humanas manifestadas pelas experiências dos sujeitos envolvidos, circunscritos a um determinado lugar. E, por ser constituído pelas ações (documentadas ou não), o “local” modifica-se no tempo, torna-se histórico, produz história. Qualquer localidade se constitui por redes de relações humanas mantidas entre grupos sociais e instituições que, no processo de “mundialização”, produzem identidades e pertencimentos fluídos, efêmeros.

A contribuição de uma história do local se remete à construção de espaços socio-culturais onde as comunidades envolvidas se identificam, se reconhecem e se reencontram nas memórias coletivas, nos monumentos e nos documentos do lugar. Sendo assim, a história do local tem sido utilizada também como uma viabilidade de *coesão social* em busca de uma sacralização do passado. Para Donner (2010, p. 226), “a necessidade de monumentalizar, ou patrimonializar o passado está ligado às políticas de memória empreendidas pela mídia, pelo poder público [...]” e mesmo pela condição mercadológica dos lugares que ganham o estatuto de patrimônio histórico e pelos eventos turísticos dirigidos especialmente a esses lugares.

Dessa maneira, percebemos que as discussões sobre a história do lugar ainda estão intimamente ligada às questões do patrimônio material de cada localidade. A partir de monumentos, especialmente os tombados como patrimônio histórico, é que a maioria dos professores de história tem inserido nas suas práticas docentes abordagens sobre

11 Grandeza matemática (cartesiana) é uma unidade racional concebida por dados que podem medir, contar, quantificar numericamente o volume, massa, superfície, comprimento, velocidade, tempo, custos e produção e um “corpo”.

a história local, conforme aponta os estudos de Fagundes (2006). Todavia, em cidades relativamente recente como Pontes e Lacerda, que teve sua emancipação política e administrativa nas últimas décadas do século XX, a pouca existência de monumentos tombados não é um impeditivo para a constituição de uma relação afetiva entre os seus moradores e os “lugares de memória” como assim define Nora (1992).

Para o trabalho pedagógico é importante questionar com os alunos qual o sentido e a quem serve esses lugares de memória. Quais memórias são lembradas e quais são esquecidas? Como se expressam as memórias sociais de Pontes e Lacerda e como as pessoas lidam com os relatos que circulam pela cidade? Como aspecto inicial, convém abordar a memória social e coletiva como um conjunto de operações discursivas, produzidas e compartilhadas pelos atores sociais que compõem o patrimônio sócio-cultural da cidade, também chamado de imaterial.

As discussões sobre *história do local* não é algo novo, pois desde a década de 1930 aparecem nas propostas curriculares e metodológicas que orientam práticas pedagógicas. Ainda assim, não há uma definição conceitual mais consistente, pois nas abordagens acadêmicas ela é concebida ora como conteúdo, ora como recurso pedagógico privilegiado ou ainda como metodologia de ensino para o estudo dos *lugares invisíveis* da história. Há também certa rejeição do historiador pela história do local como temática de pesquisa por relacioná-la à condição de uma história pequena, secundária, restrita a uma localidade periférica e, quando muito, tem uma história produzida por autores de diferentes segmentos sociais e não necessariamente com formação acadêmica. Nesse sentido, Schmidt e Cainelli (2009, p. 137) entendem que “esse fato tem provocado várias críticas e até certo descaso pelos conteúdos da história local”.

Considerando importante a história da cidade na formação escolar, como tornar compreensível e aprazível uma história local, lidando com discentes oriundos de vivências sociais e culturais diferentes? Situar os alunos em questões conceituais tende a alterar e/ou ampliar as maneiras como compreendem o mundo em que vivem, estabelecendo conexões cognitivas que impulsionam uma reinvenção de si mesmos, das relações socioculturais que estabelecem com os outros e uma compreensão mais elaborada sobre a História.

No exercício da docência, em sala de aula, a história local como material de aprendizagem, tem sido trabalhada já há algum tempo, mas de forma incipiente ou em “seus

aspectos folclóricos, privilegiando características pitorescas da sociedade, tais como seus rituais, danças, práticas artesanais e culinárias, ou, ainda, os aspectos político-administrativos da organização do poder local e regional”, como nos diz Caimi (2010, p. 60). Uma situação-problema nas práticas de ensino é reduzir a história local a algo isolado (menor), visto que parte dos acontecimentos de uma comunidade está numa relação direta com outros contextos (regionais, nacionais, internacionais) que podem explicar as ações humanas e, por isso, não devem ser negligenciados.

Atualmente, algumas situações ainda dificultam o trabalho pedagógico com a história local, tais como a dificuldade de compreensão conceitual, o descrédito com as produções não acadêmicas e, por outro lado, a escassez de um material historiográfico mais legitimado. Nesse mesmo entendimento, a concepção equivocada e hierarquizada sobre o valor do *local* como o não-espço de acontecimentos da história em relação aos grandes centros, em especial as capitais onde via de regra as decisões políticas são tomadas, também desestimulam a pesquisa e a prática docente.

Do ponto de vista didático-pedagógico, o ensino de história da cidade instaura uma condição privilegiada para o ensino-aprendizagem, pois possibilita uma articulação das situações cotidianas vividas pelos alunos em Pontes e Lacerda com outras ações humanas e situações semelhantes em outras localidades também compostas de historicidades. Além disso, trabalhar com a história local por meio das memórias das pessoas mais idosas vitaliza esses sujeitos, fazendo emergir vozes e histórias não contempladas ou institucionalizadas pelas narrativas oficiais.

E a importância de materializar essas vozes por meio de registro, remete ao fato de que essas narrativas também fazem parte do patrimônio imaterial da localidade, pois que, por meio dos relatos dos moradores mais antigos é que se chega a conhecer a história da localidade, especialmente aquelas que por não se remeter a episódios ou acontecimentos oficiais são esquecidos e com o passar do tempo desaparecem da memória social. Sendo assim, essas narrativas de memórias das pessoas que participaram das transformações sociais e que conferem sentido aos espaços da cidade constitui um patrimônio que merece ser preservado. Desta forma, trabalhar essas narrativas em sala de aula pode instigar a curiosidade dos alunos e despertar o interesse para saber mais sobre a cidade.

Ao entender os fatos históricos e experiências de vida das pessoas da localidade

onde mora, os discentes certamente farão reflexões que os levarão a níveis mais amplos de saberes. A seguir, vejamos o trecho de um relato que possibilita aos alunos redimensionarem o conhecimento para entenderem mudanças e permanências que ocorreram (e continuam) no cotidiano da sua localidade:

[...] Depois que ele estava lá, aí vinha com outra corda fazia os cambiquete amarrava tudo nos poste e subia aquilo, não tinha escada não, era tudo no cambito amarrado no poste até chegar lá; aí ele subia e lá em cima ele tinha o cinto de guarnição igual a cinto de soldado, com todo aquele passador; lá ele prendia no poste mesmo todo ele, pra ele trabalhar livre; ele botava os pés nos cambito e ficava em pé, ficava sentado, ficava do jeito que ele podia trabalhar pra colocar outra vez aquela linha no devido lugar, na cabeça do isolador amarradinho pra ficar a linha livre, soltinho pra quando vim a voz não pegar em nada [...] depois do serviço feito, que estava tudo natural, que chegava e que tocava o telefone é que dava a correspondência, aí é que ele ficava no devido lugar dele, que ali ele tinha terminado a missão de fazer aquela percorrida¹², aquilo chamava percorrida; (Trecho da entrevista com a senhora Ana Maria da Silva, feita por Taíse Nunes Silva, em 2004).

O relato acima apresentado como possibilidade de articular o ensino e a aprendizagem dos alunos a partir da história local, é um trecho da entrevista feita pela então graduanda Taíse Nunes Silva (2004), com a senhora Ana Maria da Silva, para o desenvolvimento de seu texto monográfico. A entrevistada, hoje falecida, era uma das antigas moradoras de Pontes e Lacerda, quando a localidade não passava de uma pequena vila (primeira metade do século XX) e era esposa de um dos guarda-fios do Posto Telegráfico Marechal Rondon. No relato, ela detalha as atividades do marido, como operador das linhas telegráficas, num período em que manter o funcionamento da comunicação pela operacionalização do telégrafo, exigia do trabalhador dias de viagem em lombo de animais, cortando as picadas feitas mata adentro por onde os fios eram estendidos.

Esse relato de memória traz elementos que podem ser utilizados e interpretados tanto para a pesquisa, quanto para o ensino em sala de aula. No caso do ensino, a fala de dona Maria é carregada de informações importantes que podem ser exploradas em uma aula de História como, por exemplo, pensar o *movimento* da tecnologia e a comunicação numa linha do tempo – do telégrafo às comunicações digitais – levando os

12 Designação dada ao deslocamento e ao trajeto feito pelos guarda-fios no exercício das atividades de operação e manutenção das Linhas Telegráficas.

alunos a compreenderem as relações passado-presente na perspectiva das vivências cotidianas. Certamente, uma aula dessa natureza instiga os alunos a entenderem que aquilo que aconteceu/acontece em Pontes e Lacerda também aconteceu/acontece em outros lugares do Brasil e do mundo.

Trabalhando com a história local como metodologia de pesquisa e ensino, é possível redimensionar o ensino de história, partindo de abordagens sobre assuntos que promovam o domínio não apenas conceitual, mas inclua o sentido das vivências dos alunos e que, a partir disso, eles possam formular uma cognição sobre o sentido da história e explicar os eventos dos quais são parte, efetivamente.

A história de Pontes e Lacerda não pode ser apequenada porque se articula com aspectos da história nacional e global. É oportuno, portanto, que o professor articule outros saberes tais como a sociologia, geografia, antropologia, filosofia, poética e outros similares, para que os alunos percebam que o funcionamento da cidade se explica pela mescla das múltiplas linguagens e culturas que fazem parte de outras localidades. Nessa ótica, Schmidt e Cainelli (2009, p. 138) dizem que o “estudo do meio e da localidade são, enfaticamente, indicadas como renovadoras para o ensino de História e salutaras para o desenvolvimento da aprendizagem”.

Acreditamos que ao desenvolver um projeto com essa dimensão didático-pedagógica, os alunos possam perceber aspectos da cidade ainda desconhecidos por eles, apesar da proximidade física, social e cultural. Além disso, constituirá oportunidade frutífera para ampliar o conhecimento sobre eventos com os quais já possuam alguma familiaridade e podendo ainda participar da construção do conhecimento dos demais colegas, ao compartilhar suas experiências com a turma.

Considerações (não) Finais

Os dispositivos legais em vigor, especialmente, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Resolução CNE/CP 1/2002 - que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (licenciaturas) e a Resolução CNE/CES 13/2002, que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em História, têm orientado e/ou instigado inovações necessárias que atendam demandas da formação escolar do alunado brasileiro.

Nesta perspectiva, no trabalho didático-pedagógico a ser planejado e realizado pelos docentes podem ser incluídas temáticas (específicas ou não) consideradas importantes para o ensino-aprendizagem dos alunos.

Desde 2010, nas políticas educacionais de Mato Grosso também vigora as “Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso” (OCEMT), conferindo aspecto legal às iniciativas didático-pedagógicas de professores da Educação Básica, além de incentivar possíveis inovações nas práticas docentes, especialmente, nas áreas das Ciências Humanas. Entre outros itens que compõe esse documento orientativo das Políticas Educacionais, destacamos dois deles que são componentes dos Eixos Articuladores – Identidade; Temporalidades e Espacialidades – que por sua vez, apresentam as seguintes capacidades a serem alcançadas pelos alunos:

- reconhecer-se e valorizar-se como sujeito de pertencimento histórico e sociocultural que interage e intervém em diferentes grupos;
- reconhecer lugares e tempos de vivências, suas representações no processo de formação e organização nos aspectos (culturais, políticos econômicos, éticos e religiosos) em diversos âmbitos regionais (município, Estado e país). (MATO GROSSO, 2010, p. 27).

Os direcionamentos apontados no documento acima mencionado instigam uma reinvenção de práticas de ensino que possam levar os discentes a se constituírem como protagonistas da própria cognição. E isso tem uma relação direta com a prática docente, sobretudo, quando consideramos a complexidade das dinâmicas sociais em que vivemos. É interessante repensar práticas pedagógicas, reinventar a didática do ensino, experimentando metodologias capazes de acolher interesses diversos e situar os alunos no dinamismo do mundo atual, que inclui o uso das tecnologias de comunicação digital. Essas “orientações” estão em sintonia com a concepção de currículo apresentado por Guimarães e Silva (2012), com o seguinte teor:

O currículo é temporal. É histórico. Medeia as relações da escola, conhecimento e sociedade. É relacional. Busca a compreensão das permanências e das transformações no que se refere aos objetivos da escola (o que ela faz) e com quem ela estabelece relações (a quem ela atende e de que modo). (GUIMARÃES; SILVA, 2012, p. 49).

Os propósitos dessas “Orientações Curriculares” ao indicar as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver durante a vida escolar garantem uma flexibilidade curricular com a qual escola e professores podem adequar os conteúdos de suas disciplinas, aproximando-os da realidade do público estudantil. Assim, se constitui atividade docente “selecionar”, dentre a diversidade de conteúdos existentes, aqueles que melhor atendam à expectativa de aprendizagem dos alunos. Bitencourt (2011) defende a importância do papel do professor no que diz respeito à seleção dos conteúdos a serem trabalhados, com a seguinte compreensão:

A escolha de conteúdos apresenta-se como tarefa complexa, permeada de contradições tanto por parte dos elaboradores das propostas curriculares, quanto pela atuação dos professores desejosos de mudanças e ao mesmo tempo resistentes a esse processo. A opção da seleção dos *conteúdos significativos* decorre de certo consenso sobre a impossibilidade de ensinar “toda história da humanidade” e a necessidade de atender os interesses das novas gerações (BITENCOURT, 2011, p. 138, grifos da autora).

No mundo atual, não cabe mais o ensino tradicional que aniquila do alunado a possibilidade de ele se construir como protagonista do saber histórico, a partir de sua história de vida e de uma relação com o seu entorno. Essa é uma das razões mais comuns para aferirmos a apatia dos discentes com a disciplina de história. Um dos desafios diários enfrentado pelos professores é a predominância do senso comum ou da informação midiática como a *verdade acabada*.

Nesse ponto, é fundamental a intervenção do professor capaz de lidar com uma didática criativa que desperte a vontade de saber dos discentes e trabalhe com temáticas que aticem o coletivo discente nas suas curiosidades, instigando e articulando o capital cultural dos alunos com o mundo em que vivem. O alcance político e intelectual do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – como formação continuada dos docentes, muito contribui com a formação escolar de jovens e adultos que esperam das políticas educacionais a autonomia de si pela aquisição do conhecimento para lidar com as adversidades do mundo atual.

Referências Bibliográficas

BIENNÈS, Máximo Tor. *Uma Igreja na Fronteira*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAIMI, Flavia Eloisa. *Meu Lugar na história: de onde eu vejo o mundo?* In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. *História: ensino fundamental*. Coleção Explorando o Ensino, v. 21. Brasília: MEC/SEF, 2010.

CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de História no ensino fundamental. *Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 26, n. 51, 2012.

DONNER, Sandra Cristina. *História Local: discutindo conceitos e pensando na prática*. O histórico das produções no Brasil. XI Encontro Estadual de História: História, Memória e Patrimônio. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FURG, 2012, p. 223-235. Disponível em: http://www.eeh2012.anpuh-126rs.org.br/resources/anais/18/1342993293_ARQUIVO_HistoriaLocalBrasileMundotexto2012.pdf Acesso em: 13 de dez. 2017.

FAGUNDES, José Evangelista. *A história local e o seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais e Aplicadas). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, 2006.

GARCIA, Domingos Sávio da Cunha. *Território e negócios na “Era dos Impérios: os belgas na fronteira oeste do Brasil*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

GONÇALVES; Márcia de Almeida. *História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância*. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C., GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, FAPERJ, 2007.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de história: experiências reflexões e aprendizagens*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GUIMARÃES, Selva; SILVA, Marcos. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. 4. ed., Campinas: Papirus, 2012.

HALBWWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. Lais Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2003.

MONLEVADE, Ana Paula Bistaffa e CAETANO, Edson. *“Farinhando” na Comunidade*

Tradicional Raizama em Jangada /MT: considerações a partir da Produção Associada. Disponível em <https://docplayer.com.br/76573749-Farinhando-na-comunidade-tradicional-raizama-em-jangada-mt-consideracoes-a-partir-da-producao-associada-1.html> Acesso em 10/10/2018.

MORENO, Gislaene. A Colonização no século XX. In: MORENO, Gislaene; HIGA, Tereza Cristina Souza. (Orgs.). *Geografia de Mato Grosso: território, sociedade e ambiente.* Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares.* Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História. São Paulo, v.10, 1993, p. 07-28

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História.* São Paulo: Scipione, 2009.

XAVIER, Luiz Merino de F. *A cidade como livro didático: educação patrimonial no âmbito do Programa Monumenta Porto Alegre.* In: POSSAMAI, Zita Rosane (Org). *Leituras da Cidade.* Porto Alegre: Evangraf, 2010.

Fontes documentais

Entrevista com a Sr^a Ana Maria da Silva (feita por Taíse Nunes Silva, em 2004).

Entrevista com o Sr. Clodoaldo Silva (realizada em outubro de 2017).

Entrevista com a Sr^a Etelvina Santos (realizada em novembro de 2017).

Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

Relatório da Comissão de Linhas Telegráficas do Estado de Mato Grosso apresentado às autoridades do Ministério da Guerra. (Trabalhos realizados entre 1900-1906). Departamento de Imprensa Nacional. Rio de Janeiro: 1949.

Sites Consultados

<https://www.ibge.gov.br> – Acesso em 05 de dez. 2017

http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei_9475.pdf - Acesso em 05 de dez. 2017

<http://www.portalmatogrosso.com.br/municipios/pontes-e-lacerda/historia-de-pontes-e-lacerda/538> Acesso em 05 de dez. 2017

<http://www.ponteselacerda.mt.gov.br/Institucional/Historia/> - Acesso em 16 de dez. 2017

A representação dos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos de história após a Lei 10.639/03

Evandro Rodrigues¹³

Oswaldo Mariotto Cerezer¹⁴

O livro didático constitui-se em uma importante ferramenta de trabalho dos professores e alunos, principalmente aqueles matriculados em escolas públicas, nas quais as condições econômicas são menores e exceções à parte, este é o único recurso didático de trabalho dos professores junto aos alunos. O mesmo argumento é defendido por Insaurriaga & Jardim (2015, p.113) quando afirmam que “em muitas escolas do Brasil o livro didático é o único meio que o professor e seus educandos possuem como acesso a um material de suporte [...] em muitos lugares, as condições não permitem nem mesmo o livro didático”.

Devido a sua importância, o livro didático tem sido assunto de debates e pesquisas entre os intelectuais acadêmicos, nas falas de professores, pelos quais são manuseados e/ou utilizados no dia-a-dia da sala de aula e autoridades políticas, levantando assim discussões ora de discordâncias, ora de apoio. Compreendemos o livro didático como documento e portador de representações e significados sobre os fatos e sujeitos históricos, de acordo com as análises e interpretações da história nele contidas que, por sua vez, poderá produzir representações e significados na compreensão sobre a história em gerações dos alunos. Essas representações podem contribuir positivamente ou não, para a formação de cidadãos desprovidos de preconceito e racismo.

Por se tratar de um material complexo em seu uso na sala de aula, o conhecimento teórico, sobre o livro didático é essencial e torna-se a “mola” propulsora para as análises e construção dos conhecimentos que esse material traz em suas páginas.

Assim, justificamos essa escolha por acreditarmos que os materiais pedagógicos

13 Professor de História da rede pública de ensino do município de São José dos Quatro Marcos. Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). A pesquisa foi auxiliada financeiramente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Email: evandrorodg@hotmail.com

14 Orientador: Professor do Curso de História da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Cáceres e Coordenador do ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, (UFU) (2015). Email: osvadocerezer@unemat.com.br

de apoio, nem sempre são meios de combate às desigualdades, racismo, preconceito e discriminação. E por entendermos que a educação é o principal caminho para amenizar essas atitudes concebidas em relação ao outro, dessa forma o papel do professor/professora em sala de aula é de suma importância para contribuir nesse processo, haja vista ser o/a mediador/a entre o livro didático e os alunos.

Para aplicar o conceito de livro didático remetemo-nos à Alain Choppin (2004/2009) para o qual essa categoria de material didático pode ser identificada a partir de dois aspectos, sendo eles: um “material intencionalmente reconhecido pelo autor ou pelo editor para um uso “escolar” e aqueles que não foram concebidos com fins educativos, mas que adquiriram posteriormente uma dimensão escolar”.

Gérard e Roegiers (1998, p. 19) argumentam que esse material é “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”. Circe Bittencourt (2009, p. 301-302) afirma que o livro didático é um “suporte de conhecimentos escolares e de métodos pedagógicos”, “objeto de “múltiplas facetas”; “um produto cultural”, “uma mercadoria”, “um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”.

Para Ribeiro (2007, p. 46) “o livro didático é lugar, espaço, território [...] Ele é texto, discurso, documento. (...) Suas páginas são espaços de políticas, assim como as escolas. (...) Fonte de investimento e, ao mesmo tempo, de preocupação (...) objeto do cotidiano escolar”. Lopes (2007, p. 208) em seu estudo, o define como: “(...) uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com propósito de formação de valores” que configuram concepções de conhecimentos, de valores, identidades e visões de mundo.

Frente ao exposto, estabelecemos algumas reflexões acerca desse material de apoio ao ensino e seus usos em sala de aula. Iniciamos com referência aos diversos termos utilizados em diferentes nações acerca do qual Choppin (2009, p. 19-20) descreve

Os franceses utilizam [...] entre outros termos, manuels scolaires, livres scolaires ou livres de classe; os italianos [...] libri scolastici, libri per lascuola ou libridi testo; os espanhóis [...] libros escolares, libros de texto ou textos escolares, apesar que os lusófonos optem por livros didáticos, manuais escolares ou textos didáticos. Nos países anglo saxões, textbook, schoolbooke

[...] school textbook parecem ser empregados indistintamente, o mesmo que Schulbuche Lehrbuch nos países de língua germânica, schoolboeke leerboek nas regiões que falam holandês; na Suécia se utiliza skolboken lärobok, skolebok e laerebok na Noruega, skolebog e laerebog na Dinamarca, ou ainda scholicaenchreiridia, scholicabiblia ou anagnostika biblia na Grécia; etc.

O livro didático como suporte de ensino e aprendizagem é portador de ideologias nele inseridas, como afirma Bittencourt (2009, p.301-302): “[...] suporte de métodos pedagógicos e como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”. Nessa perspectiva, faz-se necessário que essas ideologias não passem despercebidas pelos professores e depois de identificá-las, sejam trabalhadas por eles com as devidas problematizações e análises.

O livro didático não é apenas folhas e imagens, uma revista “passa-tempo”, um material escolar em si, é muito mais complexo, desperta preocupações por ser transmissor e criador de conhecimentos e de representações, e com essas características, traz algumas implicações. Ribeiro (2007, p. 41-42) aprofunda a sua análise sobre esse instrumento pedagógico ao afirmar que “O livro didático apresenta-se como um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma cultura. Percebemos nele a construção de imagens e interpretações sobre o mundo que se procura representar”.

Percebe-se assim, que o livro didático é portador de “poderes” que precisam ser desconstruídos, uma vez que as representações envolvem interesses de determinados grupos. Nesse contexto, as contribuições de Chartier são importantes e oportunas, ao afirmar que as representações “são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Entre as diversas situações desafiadoras dos profissionais inseridos o processo educacional, uma delas inclui trabalhar com o livro didático, observando as pluralidades culturais¹⁵ dos alunos na sala de aula, posto que é imprescindíveis a construção de ações pedagógicas não racistas, pois a escola tem recebido uma clientela diversificada, num contexto de constantes mudanças que a sociedade tem vivenciado nas últimas décadas do século XX até o presente. Essas mudanças referem-se às diversidades de crenças e valores, tais como àquelas que dizem respeito ao racismo, de gênero e outras.

15 Sobre Pluralidade Cultural, ver os PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais,1997.

Em sua dissertação de Mestrado¹⁶, Elaine Prochnow Pires afirma que

A escola passa, atualmente, por um processo de grandes transformações ao incorporar leis e temas que exigem reflexão dos(as) docentes, no sentido de inserir em seus conteúdos curriculares temáticas necessárias para pensar uma sociedade mais igualitária, a exemplo dos conteúdos de história africana e indígena. (PIRES, 2016, p. 58)

Diante dessas demandas no atendimento às diferenças e nos aspectos relacionados ao manejo/leitura/trabalho com o livro didático, Paul Veyne aponta que em muitas ocasiões esse material deve ser interrogado e observado nos pormenores, necessitando ter seus conteúdos filtrados pela crítica dos leitores, quando afirma que

Para todo leitor dotado de espírito crítico e para a maior parte dos profissionais, um livro de história não é, na realidade, o que aparenta ser; assim, ele não trata o Império Romano, mas daquilo que ainda podemos saber sobre esse império. Por baixo da superfície tranquilizadora da narrativa, o leitor, a partir do que diz o historiador, da importância que parece dar a este ou àquele tipo de fatos (a religião, as instituições), sabe inferir a natureza das fontes utilizadas, assim como as suas lacunas, e essa reconstituição acaba por tornar-se um verdadeiro reflexo. (VEYNE, 1982, p. 15)

O leitor professor/professora precisa desenvolver um olhar aguçado e crítico diante do livro didático que chega às suas mãos, buscando interpretá-lo além do visível e do óbvio, observando sempre o que dizemos e como dizemos aos alunos, praticando didáticas e metodologias de ensino que não contribuam para a prevalência de atitudes separatistas e preconceituosas.

Nos estudos envolvendo as questões sobre as diferenças étnico-raciais, em muitas ocasiões predominam o enfoque dado às diferenças existentes entre os grupos. Ocorre, porém, a prevalência em muitos momentos, das representações dos negros como seres participantes e/ou inseridos no processo escravocrata e conseqüentemente são estudados apenas como seres escravizados, dessa forma, menosprezam a participação desse grupo étnico nas demais participações sociais que fizeram e fazem parte.

Essas omissões se restringem ainda às abordagens dos afrodescendentes nos dias

16 Ideias históricas de jovens do Ensino Médio sobre representação das mulheres no ensino de História do Brasil: estudo de caso. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis/2016.

atuais, contribuindo dessa forma, para que práticas preconceituosas perdurassem por tanto tempo. Na aplicação da tarefa e tentativa de diminuir o preconceito existente na sociedade, propor reflexões que levem a pensar as questões relacionadas ao livro didático e às rejeições e/ou hostilidade aos grupos minoritários, através de conteúdos que contemplem essa temática, poderão favorecer e elucidar um conhecimento diversificado aos estudantes, pois independente de suas diferentes formações pessoais, essas propostas poderão despertar-lhes algo em comum: o desejo de aprender e respeitar as diferenças encontradas no outro/próximo, atitudes essenciais para construção da cidadania e conseqüentemente de uma sociedade mais justa.

Souza (2005) trata da questão da linguagem na abordagem dos conteúdos, principalmente dos professores que possuem influências sobre seus alunos e dependendo da faixa etária destes, veem seus mestres como donos de verdades absolutas. Esses professores/professoras ao conduzirem suas práticas em sala de aula, podem transmitir imagens distorcidas, e muitas vezes essas distorções podem contribuir para a valorização de determinados grupos e acirrar preconceitos em relação à outros, principalmente em relação aos africanos e afro-brasileiros.

Assim, a autora afirma que

Nesse sentido, podemos dizer que a linguagem é um dos veículos centrais na transmissão das ideologias (...) transmitindo às gerações futuras as concepções e significações construídas e acumuladas por gerações anteriores e possibilitando, assim, a preservação de conceitos e pré-conceitos que subjuguem e/ou supervalorizam determinados grupos sociais. (SOUZA, 2005, p. 106)

A linguagem que os autores de livros didáticos trazem nessas produções também pode ser transmissoras de conceitos e pré-conceitos e como tal, quando isso ocorre, deve haver percepção, reflexão e cuidados para que essa linguagem não contribua como promotora de diferenças e muito menos produza atos de discriminação. Em um trabalho de análise aos PCNs, Abreu e Mattos concluem que esses parâmetros destacam a necessidade de “educar para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam elas culturais, linguísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas.” (BRASIL, 1998, p. 124-125, *apud* ABREU e MATTOS, 2008, p. 08)

Sob as perspectivas de formação da cidadania, identidade e valorização do respeito

às diferenças, constatamos que analisar o livro didático vai além de selecionar conteúdos, é preciso aprofundar o olhar de como as temáticas são apresentadas através de problematizações, trazendo contribuições para a formação cidadã ou muitas vezes fazendo o contrário. Enfim é pautar o olhar mais crítico, além do lógico e visível.

No estudo/análise das fontes compostas pelos livros didáticos de história selecionados, buscamos um aporte teórico por meio da metodologia fundamentada nas propostas de Bittencourt (2009, p. 311), que a esse respeito assim afirma

Para uma análise dos livros didáticos de História, além da identificação dos valores e da ideologia de que é necessariamente portador, é preciso estar atento a outros três aspectos básicos que dele fazem parte: sua forma, o conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico.

Além dessas propostas, deve-se observar, ainda que na escrita da história, as fontes são essenciais, pelas quais as narrativas são efetivadas. Entendemos o livro didático como uma construção histórica e conseqüentemente um material complexo, cujo processo de produção atende a interesses políticos, ideológicos e econômicos. Portanto, é um documento não neutro e discutível, que precisa ser interrogado/questionado, como afirma Jeferson Silva (2011, p. 179) “temos a consciência de que os livros didáticos são produtos de relações que ocorreram ao longo do tempo na sociedade e não objetos surgidos ao acaso”. Essas concepções remetem-nos à (CHARTIER, *apud* MUNAKATA, 2009, p. 288), ao afirmar que “contra a ortodoxia do autor ou do editor sempre há a liberdade de apropriação do leitor”.

A escola dos Annales permitiu a ampliação do arcabouço que define como fontes¹⁷ para o estudo do historiador, permitindo assim a concepção do livro didático como um documento, conforme afirmam Inssaurriaga & Jardim (2015, p. 119)

As pesquisas sobre o livro didático começam a surgir timidamente a partir da Escola dos Annales, ou melhor, da terceira geração dos Annales, onde o conceito de fonte é ampliado e esses temas que ficavam na marginalidade das pesquisas começam, mesmo que timidamente, a aparecer. Os estudos sobre o livro didático surgem junto com a história do livro e da leitura.

17 Ver Bittencourt (2011, p. 296-297): Ensino de História: fundamentos e métodos. A autora faz uma divisão, dos diferentes materiais utilizados para usos pedagógicos, em duas categorias, sendo os suportes informativos e documentos. (grifos acrescentados). Nessa última categoria estão incluídos os livros didáticos.

Nessa perspectiva, o livro didático constitui-se um documento histórico assim definido por Ribeiro (2007, p. 51)

O livro didático, assim como qualquer outro discurso, não pode ser tomado como transparência do real, do verdadeiro. Como professores de História precisamos encará-lo como documento histórico, portanto objeto de reflexão e questionamento. Não há livro didático perfeito, neutro e livre de preconceitos e estereótipos. Todo texto traz as marcas e dilemas de sua época de produção. Cabe a nós, educadores, dentro de nossas experiências, vivências e leituras, assumir o papel de uma espécie de memória coletiva. Como intelectuais da esfera pública precisamos, nas palavras de Edward Said, lembrar o que foi esquecido ou ignorado, fazer conexões, contextualizar e generalizar a partir do que aparece como ‘verdade’ definitiva.

Ao professor como parte do processo educacional, fica a responsabilidade do exercício da criticidade e desconstrução da “verdade” inserida nos livros didáticos, tendo esse objeto como uma fonte histórica a ser desmistificada, pois para Le Goff: “O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram [...] No limite, não existe um documento verdade”. (1996, p. 538)

Ainda, sobre as complexidades relativas às produções dos livros didáticos, podemos afirmar que a autonomia dos autores desses materiais¹⁸ nem sempre prevalecem na totalidade, pois o livro como resultado/produto final está sujeito a adaptações, cujas finalidades são atender requisitos dos sistemas editoriais, os quais estão subordinados indiretamente ao Estado, principal comprador desse tipo de material. E, no exercício do papel de agente consumidor, o governo estabelece as normas norteadoras às editoras para confecção dos livros didáticos, sendo representado pelos sistemas de ensino a que esse tipo de produção é direcionado.

Assim, o livro didático tem toda uma complexidade em termos de produção, divulgação e comercialização, bem como do que concernem à sua apresentação, conteúdos, metodologia, concepções teórico-históricas e representações de mundo. (MENDES, VALÉRIO e RIBEIRO, 2016, p. 146)

18 Para saber mais ver Bittencourt, Circe Maria Fernandes: Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). (grifos acrescentados) Da mesma autora o Artigo: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004. Nesse artigo a autora “apresenta reflexões sobre o problema da autoria do livro didático”. (grifos acrescentados)

Ainda sobre essas questões, as contribuições de Chartier (1990, p. 127) são assim ponderadas

[...] é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do “autor”; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor.

Dessa forma, ao trabalhar com esse material pedagógico, é necessário utilizar-se de uma leitura ativa, pois Michel de Certeau recorre às palavras de Chartier quando este afirma ser a leitura uma “caça furtiva”. (CHARTIER, 2001, p. 211, *apud* CERTEAU). Chartier (2002, p. 19-31): “considera a leitura uma prática inventiva e criativa, onde há variações de possibilidade e operação intrínsecas à ela, as quais precisam ser consideradas.”

Portanto, o livro didático é conseqüentemente objeto de concorrência e fruto do capitalismo, designado por Bittencourt (2009, p. 301) como

Produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista.

E como produto movimenta cifras gigantescas no mercado editorial, que muitas vezes faz parte do setor responsável pelas maiores vendas das editoras do ramo e não é exagero dizer que integra o setor mantenedor de muitas indústrias editoriais. Kaercher (2005, p. 47) ao referir-se ao PNLD e PNBE no contexto mercantil, pondera que: “a movimentação de milhões de reais anuais, por parte dos programas, pode representar, para muitas editoras, a linha tênue entre o sucesso ou a falência”.

Diante do exposto e das reflexões até aqui elencadas inerentes à complexidade do livro didático, de alguns conceitos que lhe são atribuídos, dos cuidados no seu uso,

leitura e dos objetivos que os professores se propõem ao adotá-lo na execução de suas práticas pedagógicas e do lugar que esse material ocupa no mundo capitalista, ao finalizar a primeira parte desse capítulo, pairam as perguntas: quais critérios devem ser observados no processo de escolha desse material de apoio pedagógico para uso no exercício de ensino e aprendizagem? Que características devem ser atinentes à eles? Recorremos ao teórico alemão Jörn Rüsen (2010, p. 112), que nos deixa algumas dicas “Um bom livro de texto é um livro capaz de ensinar para a percepção histórica, de oferecer a possibilidade de realizar interpretações históricas corretas e estimular a orientação para a vida presente, relacionando-as com as perspectivas de futuro”. E alguns anos depois, Rüsen (2010, p. 112) complementa o seu pensamento afirmando dessa vez que o livro didático de história deve ter a verdadeira finalidade de “tornar possível, impulsionar, e favorecer a aprendizagem da história¹⁹”

1.1 A Lei 10.639/03 e o ensino de história da África²⁰

O Art. 26-A da Lei 10.639/03 estabelece que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. (BRASIL, 2004, p. 35)

A citação introdutória da segunda parte deste artigo trata-se de um artigo que compõe a Lei 10.639/03, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio existentes no estado brasileiro. Essa Lei é o resultado de uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, acrescida dos artigos 26-A, 79-A 79-B e nela estão imbricadas as instruções contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Sendo assim, trabalhar a lei separada das diretrizes não faz sentido, por isso, nossa análise está também relacionada às referências instituídas pelas diretrizes.

Muitos estudantes da Educação Básica carregam vários estereótipos que caracterizam os africanos através de referências pejorativas, exemplo disso são aqueles que

19 Para saber mais sobre a utilidade do livro de história e suas características como: formato, estrutura, relação com aluno e com a prática da aula (grifos acrescentados) poderá consultar Jörn Rüsen (2010, p. 109-127).

20 Para conhecer as origens do termo/nome “África”, consultar (KI-ZERBO, 2010, p. 31).

indicam as características físicas como a cor de sua pele²¹ e tipo de seus cabelos²². Uma referência muito comum que os estudantes atribuem aos africanos refere-se à identificação dos mesmos como sendo “*povos que durante séculos foram escravizados e enviados ao Brasil*”.

É imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, ao utilizar o livro didático e quando houver a prevalência dessas visões equivocadas, distorcidas, depreciativas e simplificadas em relação aos africanos, que elas sejam problematizadas. É necessário que os professores estejam preparados para superarem essas “construções históricas”, como constata Silva (2005, p. 22), ao defender que nos cursos de qualificação dos docentes

[...] cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos.

Os estereótipos são adquiridos não por acaso, mas estão arraigados no pensamento das pessoas, pois foram construídos no decorrer do tempo e “um primeiro passo para a superação de estereótipos é o conhecimento objetivo da realidade africana através de sua história”. (MACEDO, 2013, p. 8)

Sobre essas construções em relação ao ensino da África no Brasil, Hilton Costa (2012, p. 220) assim analisa

Essa situação vem alterando, mas ainda há no senso comum, no senso comum escolar, no senso comum acadêmico, imagens distorcidas da África e de suas civilizações, há muito arraigadas. Tais imagens foram, em grande medida, construídas pelo colonialismo, pelo neocolonialismo e também pela nova onda de hegemonia euro-estadunidense nomeada de *globalização*. A produção cultural e intelectual vinculada de alguma maneira à visão de mundo desses movimentos difundiu e fixou a imagem da região como o local de guerras endêmicas, ou ainda a do lugar sem humanidade, espaço do natural por excelência, lar dos grandes mamíferos das savanas e do Saara. E seus povos foram vistos como atrasados.

21 Aqui quando os alunos se referem a cor da pele, quase sempre se referem à cor negra, porém nas suas falas utilizam abertamente o termo: “preto/preta”. (Ver última parte da próxima referência).

22 Quanto às referências ao cabelo, as referências feitas são de que tem cabelos “enrolados”/“pichuim” e pela espontaneidade desses discentes, formados por adolescentes, chegam a usar de forma clara e sem constrangimentos, a expressão “cabelo’ ruim”. Essas expressões “soltas” nesse contexto foram entendidas como “deixas” para nessas ocasiões, aproveitá-las e trabalhar várias questões, como a relatividade de bom/ruim, bonito/feio, superior/inferior, entre outros.

É de suma relevância ainda, evidenciar no ensino da história da África, as pluralidades culturais dos diferentes povos que a constitui, assim como as suas especificidades. Essas construções históricas são também muitas vezes, transmitidas pelos autores de livros didáticos, como constatamos com Choppin (2004, p. 557) quando afirma que

(...) a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente.

Ao trabalhar com a construção da identidade nacional brasileira, a exclusão dos diferentes povos que a compõe já não é admissível, pois contribui com práticas discriminatórias e racistas, principalmente contra o negro. Essas práticas têm se tornado mais visíveis nas últimas décadas e tendo em vista que a educação escolar também é responsável para o desenvolvimento de uma convivência respeitosa entre os seres humanos, independente das crenças, valores, religião e raça de cada um, faz-se necessário reconhecer que o livro didático é formador de opinião, como aponta-nos Bittencourt (2006, p. 73)

Assim o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico (...).

Com objetivos de amenizar as desigualdades étnico-raciais, combater as ideologias do preconceito, da discriminação e do racismo²³, que ainda estão presentes na sociedade, e promover a garantia de direitos estabelecidos na Constituição Federal do Brasil²⁴ de 1988, afamada como “Constituição Cidadã”, nos primeiros anos do século

23 Ver o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010:20-21) para saber mais sobre preconceito social, étnico e racial.

24 Para saber mais ver (BRASIL, 2004, p. 09) no relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os artigos e parágrafos que correspondem ao assunto.

XXI por meio do CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF, o Estado brasileiro elaborou algumas políticas públicas de ações afirmativas, conforme pode ser constatado por Alain Pascal Kaly

Havia clamores pelas mudanças em diferentes âmbitos da sociedade – nas mídias, nas universidades, nos movimentos negros, sobre a possibilidade de políticas compensatórias como as ações afirmativas e cotas, defendidas desde os anos 1940 pelo grupo Teatro Experimental do Negro (TEN) de Abdias do Nascimento. (KALY, 2013, p. 181)

E para alcançar tais finalidades, as políticas afirmativas passam pelos caminhos da educação e conseqüentemente do ensino nas escolas em todo o Brasil, pois de acordo com o documento do MEC²⁵ que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 07) estabelece que “a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo” e concordamos plenamente com tal afirmação.

Importante proposta de afirmação das políticas étnico-raciais e valorização da pluralidade cultural no Estado brasileiro foi estabelecida com o advento e a implantação da Lei Federal 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, pelo governo federal, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, que visa promover a inclusão dos africanos, afro-brasileiros e suas respectivas histórias nos conteúdos ensinados.

Ao concluir esta parte dessa escrita remetemo-nos às referências estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que reiteram que o ensino dos conteúdos históricos desperte os alunos para que: “[...] desenvolvam o interesse pelo estudo da História; valorizem a diversidade cultural, formando critérios éticos fundados no respeito ao outro”. (BRASIL, 1998, p. 45).

Representações dos africanos e afro-brasileiros

“A África tem uma História”. (KI-ZERBO, 2010, p. 31). A pesquisa realizada em relação às análises sobre a representação dos africanos e afro-brasileiros nos livros

25 As Diretrizes foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004 (DOU nº 118, 22/6/2004, Seção 1, p. 11)

didáticos teve como objetivo compreender como foram construídas as abordagens sobre esses grupos, cujos conteúdos estão inseridos nos exemplares que fazem parte da pesquisa e cuja produção e/ou divulgação e usos foram posteriores a promulgação da Lei 10.639/03. Para isso, nas análises utilizamo-nos dos conceitos de representações inseridas nesses materiais, as quais são definidas por Chartier (1990, p. 20) através de dois sentidos

por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém. No primeiro sentido, a representação é instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma “imagem” capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é [...] Outras, porém, são pensadas num registo diferente: o da relação simbólica que, para Furetière, consiste na “representação de um pouco de moral através das imagens ou das propriedades das coisas naturais”.

Faz parte dos nossos objetivos também perceber como as recomendações das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” estão contempladas nesses conteúdos.

2.1 Livro didático: História: Conceitos e procedimentos

O livro didático “História: conceitos e procedimentos”, dos autores Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, publicado em 2006 pela Atual Editora e aprovado pelo PNLD 2008, sendo destinada aos alunos da extinta 6ª série do ensino fundamental, (hoje correspondente ao 7º ano).

2.1.1 Capítulo 8 – África

O capítulo trabalha na primeira parte com a formação dos reinos africanos, com ênfase à história africana que é construída pelos africanos, uma história desvinculada dos europeus, na qual os africanos não exercem um “papel” secundário, mas são protagonistas de suas histórias. Dessa forma, corroborando com a afirmação de Ki-Zerbo ao

abrir sua introdução à coleção *História Geral da África*, que apesar de estar resumida em poucas palavras (apenas cinco), não é pouco a significância delas, pois ficamos com a impressão que esse escritor tem a intenção de lembrar-nos, o que por muito tempo ficou esquecido, ou no mínimo suprimido, que “os africanos têm uma história”. (KI-ZERBO, 2010, p. 31)

E é a despeito do desconhecimento de muitas pessoas em relação à história da África, que o historiador citado no final do parágrafo anterior vem responder o porquê devemos conhecê-la.

A história da África é pouco conhecida. Quantas genealogias mal feitas! Quantas estruturas esboçadas com pontilhados impressionistas ou mesmo encobertas por espessa neblina! Quantas sequências que parecem absurdas porque o trecho precedente do filme foi cortado! Esse filme desarticulado e parcelado, que não é senão a imagem de nossa ignorância, nós o transformamos, por uma formação deplorável ou viciosa, na imagem real da história da África tal como efetivamente se desenrolou. Nesse contexto, não é de causar espanto o lugar infinitamente pequeno e secundário que foi dedicado à história africana em todas as histórias da humanidade ou das civilizações. (KI-ZERBO, 2010, p. 32).

Essa abordagem permite amenizar a imagem muitas vezes repetidas, da predominância de uma história da África pós-chegada dos europeus, excetuando os povos egípcios, quando então o continente africano fora retratado apenas a partir das primeiras décadas do século XVI com a abordagem de temas ligados às expansões marítimas e ao tráfico de escravos para diversos lugares do mundo, incluindo as Américas.

Nos boxes “Trabalho com fontes históricas” o aluno é convidado a desenvolver um trabalho de observação e análise de fontes históricas. Ressaltamos a importância, ao trabalhar com esses documentos, que os professores, reflitam junto aos alunos sobre a necessidade de estarem alertas ao fato dos referidos documentos serem produzidos por europeus, portanto carregam intenções/interesses desses autores e consequentemente não representam a visão dos africanos.

Assim, toda abordagem documental precisa ser acompanhada de questionamentos e as reflexões devem ser feitas sob uma perspectiva de criticidade, uma vez que os documentos são construídos em determinados tempos e finalidades. Portanto, constituem-se

uma seleção do historiador e daí, são várias as possibilidades de seus usos.

A seção “Diálogo com o presente”, apresenta uma proposta sobre a diversidade africana. Assim, o aluno é instigado a pesquisar um país africano que gostaria de conhecer e então elaborar um roteiro de viagem sobre o país escolhido, onde deve incluir vários aspectos, tais como “Língua falada, locais históricos que podem ser visitados, belezas naturais, hospedagem, meios de transporte a serem utilizados, vestimentas que podem ser usadas, alimentos típicos e locais de diversão.” (DREGUER; TOLEDO 2006, p. 113)

Consideramos relevante essa última atividade, por proporcionar reflexões sobre a África atual e suas diversidades, oportunizando aos estudantes aprofundarem (e reformularem) suas informações para além daquelas que são apresentadas pela mídia e/ou que eles têm em mente, ao mesmo tempo, é propiciar a correção de possíveis imagens distorcidas e estereotipadas sobre esses povos e seus descendentes no Brasil, oportunizando-lhes interações com o contexto africano atual.

2.1.2 Capítulo 12 – A Colonização Portuguesa

Nesse capítulo é apresentado aos alunos as características gerais da colonização portuguesa no território do Brasil nos séculos XVI e XVII. A narrativa apresentada caracteriza o início da colonização, a instalação das capitânicas hereditárias e dos governos-gerais. A importância da religião é enfocada com a presença dos religiosos jesuítas vindos com a expedição de Tomé de Souza, cujos padres foram os representantes da Igreja Católica, portanto atuavam na defesa dos cumprimentos dos seus preceitos na sociedade colonial.

Em vários momentos, ao fazer referência aos africanos escravizados, utiliza-se o termo “escravos(as)” e não “escravizados(as)”. Nesse sentido, entendemos a necessidade de reflexões voltadas a explicitar que essas pessoas estavam submetidas às condições escravistas, portanto foram escravizadas dentro de uma conjuntura social, diferentemente de afirmar que eram escravos, o que pode, equivocadamente, ser entendido pelos alunos como uma condição aparentemente aceita, inerente à naturalidade deles, quando de fato

o tráfico custou a vida de milhões de africanos, que foram arrancados a este continente e expedidos, em condições atroz, para além do Oceano Atlântico. Nenhuma coletividade humana foi mais inferiorizada do que os negros depois do século XV. Foram encomendados escravos negros aos milhões. [...] Os escravos eram comprados às toneladas. [...] O tráfico foi o ponto de partida de uma desaceleração, um arrastamento, uma paragem da história africana. (...) Se ignorarmos o que se passou com o tráfico negreiro, não compreenderemos nada sobre a África (KI-ZERBO, 2006, p. 24-25)

Portanto, mesmo sendo a escravidão explicada como parte de uma ordem estabelecida em um determinado contexto histórico, que a reconhecia e legitimava como direito legalizado daqueles que a praticavam, não deve ser justificada e naturalizada, pois foram ações impostas, cujas nações e povos foram injustiçados, tiveram seus direitos invadidos e desrespeitados pelos escravizadores.

A partir das narrativas dos textos analisados, constatamos que a obra História: Conceitos e procedimentos de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo abordam a representação dos africanos de forma a contemplá-los nos diferentes tempos históricos, ou seja desde a África compreendida no período entre os séculos X e XV, e após o contato com os europeus nos séculos XVI e XVII.

Sobre esse período prevaleceu a abordagem pautada na história política, pois as narrativas foram destacadas em torno dos eixos ligados à organização política, contemplando o estudo de diferentes reinos que compunham essa porção continental e que na contemporaneidade foi denominada África. Salientamos ainda, que os aspectos econômicos e sociais foram evidenciados, porém de formas secundárias e resumidas, já que os constatamos, com algumas exceções, quando estavam relacionados à temática da escravidão.

A abordagem dos textos didáticos concomitante com a apresentação de diferentes fontes históricas é uma característica singular dessa obra, o que entendemos trazer um “engrandecimento” aos conteúdos e como já afirmado, atende as especificações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 52) contribuindo para o aprendizado da história pelos alunos.

2.2 Livro didático: *História e vida integrada*

2.2.1 Capítulo 3 – Enfim, Ouro!

O capítulo trabalha com a temática historiográfica que envolve as descobertas de jazidas e ouro no final do século XVII na Colônia Portuguesa. Em relação aos africanos e afro-brasileiros, as referências aparecem em alguns subtítulos demonstrando a importância dos escravizados para o progresso da região das minas, pois os cativos eram influência na concessão das áreas mineradoras.

No subtítulo “As condições de vida na região das minas”, ao referir-se às condições vivenciadas pelos habitantes dessas regiões, a afirmação que trazem os autores é descrita dessa forma: “Não eram apenas os escravos que sofriam com o trabalho excessivo e insalubre: às vezes os próprios donos das minas enfrentavam a fome, a doença e a morte prematura”. (PILETTI, N., e PILETTI, C., 2005, p. 36)

É perceptível nas referências a dependência do trabalho dos escravizados também na economia das regiões auríferas. A permanência da mão de obra escrava, ampliado para as regiões das minas, representa os negros como mantenedores de um sistema social e econômico em que subsistem as relações de poder estabelecidas até então, ou seja, a permanência do sistema escravocrata.

Quanto às representações existentes nos sistemas sociais, Chartier (1990, p. 17-18) afirma que

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Assim, a manutenção da dinâmica da sociedade escravocrata nas regiões das minas, atende aos interesses daqueles que dela dependiam, isto é, os escravizados

constituíram-se a “mola propulsora” do desenvolvimento da sociedade do período em questão, pois como afirma o autor, os escravizados continuaram sendo a “base” da sociedade.

2.2.2 Capítulo 4 – A Consolidação do território Colonial

Esse capítulo aborda a consolidação territorial da Colônia Portuguesa a partir do final do século XVII, período que as regiões coloniais, antes isoladas, passaram a ser integradas por diversos caminhos e a sociedade agrária dos primeiros tempos começou a dividir espaço com as atividades urbanas.

A prerrogativa do trabalho com documentos históricos, utilizada pelos autores dessa edição em análise, vem ao encontro das recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, desde que esses documentos sejam selecionados com rigorosos critérios, pois o mesmo afirma que: “É preciso escolher o momento adequado para trabalhar com os documentos, definir claramente as intenções didáticas a serem atingidas e considerar a especificidade da temática histórica estudada.” (BRASIL, 1998, p. 85)

A obra analisada se empenha em narrar o tratamento dado aos escravizados, mas não constatamos nenhuma ênfase referindo-se ao trabalho especializado. E para executar essas funções, os africanos cativos necessitavam de conhecimentos adquiridos e conseqüentemente o uso de técnicas, ou seja, não era tarefa simples ou para qualquer pessoa.

Não dar importância a essas questões, é deixar de valorizar a história e a cultura desses sujeitos. Entendemos que essas histórias deveriam fazer parte dos textos didáticos de história, como forma de valorizar os saberes/conhecimentos/técnicas africanas. Durante séculos, a ausência dessas informações, provocou redundâncias equivocadas sobre os povos africanos.

Márcio Santos, no texto denominado “*Por uma Pedagogia antirracista na Educação*” ao analisar os impactos da Lei 10.639/03 nos conteúdos ensinados às crianças e adolescentes, considera que em relação as raízes históricas dos africanos, diferente do que foi ensinado até agora, os estudantes

Terão a chance de perceber que seus antepassados não foram somente escravizados pelos europeus. Aprenderão que no continente africano havia diversos reinos, civilizações com alto nível tecnológico e que, milhares de anos antes do advento da modernidade, a África já era um grande centro produtor e difusor de ciência, filosofia, arquitetura, etc. O historiador inglês Mantin Bernal, em *Atenas Negras (Black Athenas)*, livro que revolucionou a historiografia sobre a África Antiga -- foi proibido de circular na Grécia devido aos “deslocamentos” que provoca -- afirma que boa parte daquilo que creditamos à Grécia Antiga como feitos da civilização ocidental eram, na realidade, cópias e/ou recriações dos povos egípcios e núbios. De africanos, enfim. (2014, p. 65)

Nesse contexto, também sobre a atuação de negros em diferentes áreas de conhecimento e atuação profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sugerem que

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros). (BRASIL, 2004, p. 22)

Tendo em vista o exposto, é preciso que constantemente, se proponha aos alunos, exercícios de reflexão e interrogação aos documentos abordados. Nas referências sobre os africanos nos dois capítulos analisados, constatamos que a representação desse grupo na colônia foi elaborada em torno dos aspectos econômicos e sociais. As manifestações culturais dos escravizados, na sociedade mineradora e no processo de consolidação do território colonial não foram evidenciadas.

Percebemos assim, que a obra *História e Vida Integrada* privilegiou as manifestações culturais dos europeus, haja vista, que nenhuma referência é concedida aos

escravizados na construção das igrejas e/ou outras obras. Ao referir-se à igreja de São Francisco, aparece a seguinte legenda “[...] Construída no século XVIII, seu interior é todo recoberto de ouro.” (PILETTI, N., e PILETTI, C., 2005, p. 37).

Assim, concluímos a análise dessa obra, destacando a ênfase dada aos aspectos iconográficos como recursos didáticos, pois constatamos uma variedade de imagens que retratam o passado e o presente. A diagramação dessas imagens, apresentadas lado a lado, permitindo a visualização de diferentes tempos históricos, articulada aos textos “enriqueceram” extraordinariamente a abordagem dos conteúdos. Ainda, há nesse contexto, a constatação das reflexões envolvendo o passado e presente, que foi também um ponto positivo da obra didática.

Quanto a contemplação dos dispositivos nas Diretrizes, a obra não atende as orientações nelas estabelecidas no enfoque das narrativas historiográficas referentes às manifestações culturais de matriz africana e no tocante às reflexões de combate ao racismo e às discriminação.

2.3 Livro didático: Nova História Crítica

Essa obra faz parte de um conjunto de quatro edições, de autoria do historiador Mário Furley Schmidt, foi editada no ano de 2005 e aprovada pelo PNLD do mesmo ano. Direcionada aos alunos da 6ª série, o que atualmente corresponde ao 7º ano

2.3.1 Capítulo 11 – África

“Muitos brasileiros de hoje descendem de povos africanos. Por isso, conhecer a história da África nos faz conhecer melhor nossa própria história.” (SCHMIDT, 2005, p. 176). Essa afirmação do autor está na página que abre e apresenta o título do presente capítulo em análise e chama a atenção para o fato de que nossa história, em parte, é o resultado da história da África, pois recebemos a influência dos africanos na construção do Brasil. A primeira civilização africana apresentada é a do Egito antigo e o autor chama a atenção dos leitores em relação aos feitos dessa civilização e contra o pensamento de muitas pessoas racistas

Quem não admira o povo do rio Nilo, das múmias, dos faraós, que escrevia livros de Matemática e construía pirâmides? A maioria dos egípcios antigos

eram africanos e tinham a pele negra ou mulata. O que é mais uma prova contra as pessoas racistas que teimam em dizer que os negros não foram capazes de formar uma grande civilização”. (SCHMDIT, 2005, p. 177).

Essa análise instiga os alunos a perceberem que os povos africanos constituem sociedades estruturadas politicamente e socialmente, que são povos dominadores das distintas áreas do conhecimento, exemplo são os trabalhos exercidos nas áreas de engenharia, matemática, agricultura, medicina e outras.

Isso é mostrar aos discentes os povos africanos além de uma perspectiva preconceituosa, assim superando as narrativas que relatavam os africanos como sociedades caracterizadas no contexto da escravidão, pois muitas vezes, foi essa a representação trazida pela historiografia tradicional e que se fez presente em muitos livros de história.

O texto didático apresenta os diferentes povos que compunham a sociedade africana, permite ao professor fazer a mediação dos conteúdos junto aos alunos num processo que leve à construção do raciocínio de que a África foi e continua sendo um território formado por diferentes sociedades, conseqüentemente, com manifestações culturais diversas, não sendo “correto” o entendimento do tema África a partir do prisma de um povo singular, como muitas vezes é entendido por muitos estudantes, pois falar de África é abordar uma pluralidade cultural e “diferentes Áfricas”.

2.3.2 Capítulo 13 – “O Escravismo Colonial”

Este capítulo apresenta as relações escravocratas existentes na Colônia Portuguesa, dando enfoques aos seguintes temas: trabalhos realizados pelos escravizados, os motivos econômicos, a resistência dos escravizados, a posição da Igreja Católica, tipos de violência para controlar os escravizados, a escravidão e o humanismo e maneiras de controlar os escravizados. Os subtítulos são escritos em poucos parágrafos e explicados de forma bastante objetiva.

O texto retrata, o reconhecimento, através das narrativas historiográficas, do valor dos negros na história do Brasil, o que permite avançar os debates que enfocam o reconhecimento da história dos africanos como sujeitos participantes e ativos, contribuintes desde o período colonial aos dias atuais. Quando se referem aos cativos da Bahia, Silva e Reis (1989, p. 115) assim destacam: “a multiplicidade dos papéis econômicos de

escravos e libertos na cidade demonstra a profunda e extensa dependência da sociedade sobre seu trabalho”. Essas análises proporcionam a possibilidade de desfazer as visões sobre os negros como meros coadjuvantes na “trama social” da colônia.

As questões relacionadas ao racismo são trabalhadas pelo autor utilizando reflexões do tempo presente, dando um amplo destaque reflexivo sobre a prática do racismo e da existência de raças. Afirma que pesquisas genéticas confirmam a não existência de raças humanas. Conceitua o racismo, sendo este não justificável cientificamente, pois os maiores cientistas do mundo concordam que não existem raças na espécie humana. Schmidt apresenta o título “racismo é crime”, em que traz a imagem da capa da revista Isto É de 15/11/1998²⁶, editada/divulgada com a seguinte temática de capa “SEJA RACISTA se for capaz”. O autor instiga os alunos a refletirem sobre as práticas de racismo, preconceito e discriminação, apontando esses atos como condenatórios e criminalizados pela Constituição Federal Brasileira de 1988²⁷.

Os escravizados serviam não somente aos senhores de engenho, mas faziam parte de toda estrutura colonial. Tal afirmação é enfatizada no próximo texto do capítulo, denominado “A complexidade da escravidão”. Os africanos estavam presentes nos trabalhos desde os “domésticos às obras públicas: construção de prédios, no calçamento das ruas com pedra, para botar azeite nos lampiões dos postes [...] ajudavam o trabalho de ferreiros, carpinteiros, açougueiros, alfaiates etc”. (SCHMIDT, 2005, p. 215-216).

Ponderamos que abordar as questões sobre a participação dos africanos em variados setores econômicos do sistema colonial, é abrir um “leque” sobre os diferentes tipos de conhecimentos que esse grupo possuía²⁸, portanto estavam aptos para atuar em diferenciadas atividades econômicas. O autor da obra, ao narrar a presença dos escravizados em diferentes frentes de trabalhos, aprofunda e supera essas questões.

Enfatizar essas discussões é oportunizar reflexões que explicam as ações de permanências, muitas vezes despercebidas pelos seus praticantes, de ações racistas e a discriminatórias e o ensino de história constitui-se em oportunidades para a inserção de mudanças de pensamentos e desenvolvimento de posturas críticas e de respeito,

26 Em pesquisa na internet, constatamos que a edição da referida revista é do dia 18/11/1998 e não na data que consta na imagem, sendo constatado assim um erro de impressão.

27 O art. 5º, inc. XLII da Constituição Federal prevê os atos de racismo como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, sujeito a pena de reclusão.

28 “Quem quiser comprovar a criatividade e capacidade técnica dos escravizados, visite a exposição de tecnologias criadas por escravizados, no Museu Afro-Brasil, em São Paulo”. (FONSECA, 2016, p. 09)

visando à equidade entre os seres humanos.

Em vista dos argumentos apresentados na análise, a obra “Nova história crítica”, como sugere o nome, tem seu “ponto forte” no desenvolvimento da criticidade nos seus leitores, através das abordagens dos conteúdos, uma vez que desde a primeira página do livro, o autor instiga o leitor a sempre ter atitudes de indagação e dúvidas.

No capítulo que aborda o estudo sobre a África, percebemos de forma explícita, a posituação dos diferentes povos que compunha o continente africano, feito através da apresentação das principais realizações dos diferentes reinos. Outra abordagem importante constatada foi inerente à religião. Ao trabalhar com esse tema, o autor trouxe importantes reflexões sobre os preconceitos existentes em relação às religiões de matriz africana presentes no Brasil nos dias atuais, assim como a necessidade de conhecer essas religiões para respeitá-las.

As relações entre passado e presente também são conectadas aos conteúdos em todo texto didático, boxes e atividades propostas, proporcionando aos estudantes reflexões, contribuindo através do estudo da história para a compreensão do mundo quem vivem.

Considerações finais

Os resultados desse estudo mostraram-nos que ainda é preciso avançar no sentido de entender e aprofundar os conhecimentos sobre a representação que os africanos e afrodescendentes exercem na sociedade atual. É necessário sensibilizar a todos que apenas conhecer a historiografia dos africanos, referente aos séculos que predominaram o sistema escravista desse grupo, não é suficiente, nem tampouco ecoar vozes de pesar e lamentos. É necessário aprofundar nossos olhares sobre esse período e isso consiste em levantar e incentivar debates que tragam à tona que o racismo está em quase todos os lugares e é preciso combatê-lo.

Deste modo, o ensino de história, a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares proporcionam avanços e transformações no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que patamares importantíssimos rumo à essas reflexões fossem galgados. Sabemos também, que no caminho da equidade, ainda há um longo “itinerário” a ser percorrido e o espaço escolar é lugar propício e “terreno fértil” para o levantamento de

questões envolvendo as diferenças nas relações sociais e possíveis mudanças comportamentais que expressam o racismo, haja vista serem estes espaços frequentados por alunos e alunas portadores de diferentes características físicas, crenças, olhares e posições filosóficas.

Como resultado dessa pesquisa, constatamos nas narrativas elaboradas pelos autores das três obras analisadas, que prevalecem as determinações estabelecidas pela Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Desta feita, a referida lei causou impactos, resultados, mudanças e adequações nesse tipo de material pedagógico, útil ao ensino e diálogo escolares, conseqüentemente para mudanças de posições de quem os utilizam.

Constatamos nos três livros didáticos, que a historiografia sobre os africanos escravizados, narrada pelos próprios africanos, são inexistentes. Nas narrativas históricas, prevalecem aquelas contadas a partir dos outros. Positivamente constatamos também, que os autores priorizaram a descrição dos conteúdos promovendo a relação dos fatos históricos com o presente, mostrando aos estudantes que a história se constitui no estudo do passado com objetivos de compreender o presente. Porém, cabe destacar que essa relação passado e presente apresentou-se bastante vulnerável em relação as comunidades quilombolas espalhadas pelo Brasil nos dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha & MATTOS, Hebe. *Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira”: uma conversa com historiadores*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.21, n. 41, p 5-20, jan./jun. 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livros didáticos entre textos e imagens*. In: BITTENCOURT, Circe (org.): *O saber histórico na sala de aula*: 11 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ensino de História fundamentos e métodos* _ 3. Ed. _ São Paulo; Cortez, 2009_ (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental / coordenação Antônio Severino, Selma Garrido Pimenta)

BRASIL. *Lei Federal 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003*. Brasília – DF. 2004.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: história*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 108 p.

CHARTIER. Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa – Difel. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *As revoluções da leitura no ocidente*. Tradução de Margareth Perucci. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002. p. 19-31.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

_____. *O manual escolar: uma falsa evidência histórica*. Artigo publicado na revista História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.13, n.27 p.9-75, jan/abr. 2009. Tradução e publicação autorizada pelo autor.

COSTA, Hilton. *Para construir outro olhar: notas sobre o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras*. Revista História Hoje. Vol. 1, nº 1. p. 217-238, 2012.

DREGUER, Ricardo. TOLEDO, Eliete. *História: conceitos e procedimentos, 6ª série*. São Paulo: Atual, 2006.

GÉRARD, F. M, ROEGIERS, X. (1993) - *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelas. De Boeck-Wesmail (tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta, Porto: 1998).

INSAURRIAGA, Mariana Mirapalheta. JARDIM, Rejane Barreto. *Entre textos e imagens: ensino de história uma abordagem generificada dos livros didáticos dos anos noventa e dois mil, do acervo do LEH/UFPEL* – Artigo publicado na revista: AEDOS – Revista do corpo discente PPG-História da UFRGS. Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 112-130, Jul. 2015

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRG, 2005.

KALY, A. P. *O ensino de história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação?* In: ARAUJO, A. P.; MONTEIRO, A. M. (Org.). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 17-44.

KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África / 2.ed. rev.* – Brasília : UNESCO, 2010. 992 p.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LOPES, Alice Casimiro. *Currículo e Epistemologia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205-228.

MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2013.

MENDES, Luís César Castrillon; VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO, Renilson Rosa. *História dos Africanos e Afrodescendentes nos livros didáticos, Guias e Programas Nacionais*. Luís César Castrillon Mendes, Mairon Escorsi Valério, Renilson Rosa Ribeiro. Artigo publicado na Revista de História Fronteiras. Dourados, MS / v. 18 / n. 31 / p.143-168 / Jan. / Jun. 2016.

MUNAKATA, Kazumi. *Devem os livros didáticos de história ser condenados?* In: *A escrita da história escolar: memória e historiografia / Organizado por Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo*. __ Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

PILETTI, N. e PILETTI, C. *História e vida integrada*. 7ª série . São Paulo: Ática, 2005.

PIRES. Elaine Prochnow. *Ideias históricas de Jovens do ensino Médio sobre representação das mulheres no ensino de história do Brasil: Estudo de caso*. 2016. Dissertação (Mestrado em História) Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação. Universidade do Estado de Santa Catarina - Florianópolis. 2016

RIBEIRO, Renilson Rosa. *Livros didáticos de História: trajetórias em movimento*. In: JESUS, Nauk.; CERESER, Osvaldo M.; RIBEIRO, Renilson R. (Org.). *Ensino de História: trajetórias em movimento*. Cáceres: Editora Unemat, 2007.

RUSEN, Jörn. *O livro didático ideal*. In: MARTINS, Estêvão; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. da UFPR: 2010. p. 109-127.

SANTOS, Marcio André de Oliveira dos. *Por uma Pedagogia antirracista na Educação*. In.: A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates / Wilma de Nazaré Baía Coelho ... [et al.] (organizadores). – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. – (Coleção Formação de professor & relações étnico-raciais).

SCHMIDT, Mario Furley. *Nova história crítica*. 6ª série. São Paulo: Nova Geração, 2005.

SILVA, Ana Célia da. *A desconstrução da discriminação no livro didático*. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2ª. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*/ Eduardo Silva, João José Reis. _ São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SILVA, Jeferson Rodrigo. *Livro Didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem*. Artigo publicado na Revista de Teoria da História Ano 2, Número 5, junho/ 2011. Universidade Federal de Goiás ISSN: 2175-5892177

SOUZA, Francisca Maria do N. *Linguagens escolares e reprodução do preconceito*. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03* / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005. (Coleção educação para todos). p. 105-120.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Trad. De Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4ª ed. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982,1992, 1995, 1998.

A presença de alunos indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra/MT (2009-2016): Imagens do cotidiano Paresí no ensino de história

*Marcos Serafim Duarte*²⁹

*Regiane Cristina Custódio*³⁰

Este texto foi produzido a partir da dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) com a coordenação nacional realizada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e oferecida pela Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, Campus de Cáceres/MT. O tema de pesquisa foi a presença de alunos indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT, que recebeu o título *de*: “A presença de alunos Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT (2009 a 2016): Imagens do cotidiano Paresí no ensino de história”.

Em Tangará da Serra-MT, a presença dos indígenas Paresí no meio urbano é visível, uma vez que o município possui uma área total de 11.423,04 km² e aproximadamente 51% é área indígena do povo Paresí, que foram os primeiros habitantes de toda a área dos campos do Tapirapuã, local onde se consolidou o espaço urbano, da cidade e a área rural de Tangará da Serra, conforme o estudo de Carlos Edinei de Oliveira (2009).

A motivação para realizar a pesquisa vem de minha trajetória como professor do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, desde 2011, e durante esse período tenho observado que os alunos indígenas apesar de serem um número considerável na escola, não conseguem atingir os mesmos níveis de aprendizagem, no mesmo tempo, que os demais alunos, o que desencadeia elevado índice de reprovação, desistência e abandono das atividades escolares. Essa situação me inquietou como professor de história das turmas que recebiam esses alunos.

Na condição de professor das turmas que receberam frequentemente os alunos

29 Mestre em Ensino de História /Profhistória-UNEMAT/Cáceres-MT, professor da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grossoe/SEDUC e bolsista da CAPES. E-mail: marcos.sduartegmail.com

30 Orientadora: Professora da UNEMAT/Câmpus Eugênio Carlos Stieler, membro do grupo de pesquisa: Cultura, Política e Sociedade. Doutora em Educação, na linha de pesquisa: *história da educação* faz parte do corpo docente do Profhistória/UNEMAT/Cáceres. E-mail: rccustodius@gmail.com

indígenas, observei que esses jovens chegam à escola como falantes da língua portuguesa, em processo de alfabetização da escrita, mas quase não interagem com o restante da turma, eles enfrentam situações de constrangimento, até mesmo padecem preconceito e chegam a sofrer *bullying* por parte de alguns alunos não indígenas. Eles permanecem na escola por curtos períodos de tempo e abandonam a escola mesmo antes de concluírem as etapas nas quais estão matriculados.

Conforme a Resolução 03/2010 do Conselho Nacional de Educação e Orientações da Secretaria de Estado de Educação, o Centro de Educação de Jovens e adultos de Tangará da Serra recebe alunos não indígenas e alunos indígenas que chegam à escola com a idade mínima de 15 anos completos para matrícula no Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

Este artigo, bem como a dissertação defendida no Profhistória, tem como ponto central a análise do movimento de migração temporária desses jovens no CEJA com o objetivo de compreendê-lo tanto no que diz respeito ao movimento deles da aldeia para a cidade, em busca de educação institucional, quanto na perspectiva inversa, da cidade para a aldeia. Busca-se compreender, sobretudo, as relações sociais e de aprendizagem estabelecidas entre os alunos jovens e adultos indígenas que estudam no Centro de Educação de Jovens e Adultos/CEJA Antonio Casagrande, levando em consideração os aspectos culturais de sua etnia Paresí e a escolaridade bilíngue presente na educação indígena.

No desenvolver da pesquisa foi necessário estabelecer os seguintes objetivos específicos que pudessem orientar as ações que possibilitaram melhor compreensão da relação entre os indígenas e a educação de jovens e adultos no CEJA Antonio Casagrande: 1) conhecer como o Centro de Educação de Jovens e Adultos tem lidado com a presença de alunos indígenas; 2) ouvir o que os jovens indígenas falam sobre sua estada na escola regular de ensino CEJA; 3) identificar a contribuição do CEJA na formação escolar dos alunos indígenas; 4) conhecer as motivações que levaram os alunos indígenas a procurar a educação de jovens e adultos; 5) identificar as causas que levaram os alunos indígenas a abandonar a escola indígena e procurar o Centro de Educação de Jovens e Adultos; 6) identificar estatisticamente o desempenho escolar dos alunos indígenas que passaram pelo CEJA de 2009 a 2016, através de uma tabulação em que os resultados constam em uma planilha na escola como “aprovados”, “retidos” e que

“abandonaram a escola”, ou seja, que desistiram de estudar. Esses resultados foram atribuídos trimestralmente pela escola.

Após estabelecer os objetivos da pesquisa e identificar as fragilidades quanto à presença de alunos indígenas Paresí nas relações sociais e de aprendizagens estabelecidas pela escola, foi elaborado um Produto Educacional com o nome de *Galeria de imagens do Povo Paresí: contextualizando o cotidiano*, com objetivo de instrumentalizar professores e alunos ao abordarem a temática nas aulas de história, ou de outras disciplinas que tratem sobre a questão indígena.

A pesquisa iniciou com uma investigação nos documentos oficiais do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande: os projetos pedagógicos/PP em execução e o projeto político pedagógico/PPP implementados pelo CEJA. A partir destes documentos a investigação continuou com a finalidade de identificar estatisticamente o desempenho e a preocupação com a aprendizagem dos alunos indígenas, bem como se o CEJA possui algum projeto específico para atender a demanda indígena.

Outros documentos analisados no CEJA foram as Atas de Resultados Finais de 1999 a 2016. Nesses documentos realizou-se um levantamento sobre os dados quantitativos, em que se identificou o nome e o desempenho dos alunos indígenas. Com o estudo desses documentos foi possível perceber que a escola atendeu aos alunos jovens e adultos com matrícula trimestral e por área de conhecimento. O levantamento considerou o desempenho do aluno trimestralmente, conforme mensuração de desempenho que a escola utilizava e que era adotado no final de cada trimestre, sendo “Aprovado”, “Retido”, “Evadido ou Desistente”. A pesquisa possibilitou identificar, por meio de um levantamento realizado nas Atas de Resultados Finais, 41 alunos indígenas que foram matriculados durante o período de 2009 a 2016.

Muitos alunos indígenas migram para os espaços urbanos e veem na Educação de Jovens e adultos a possibilidade de aprimorar os conhecimentos da língua portuguesa. Segundo considera Sérgio José Both (2009) ao descrever os elementos que trazem alunos indígenas para as escolas urbanas, “os estudantes Paresí estão estudando nas escolas urbanas para aprender ‘as coisas de brancos’, ‘os saberes’ da cidade” (BOTH, 2009, p.143). Nas primeiras entrevistas para esta dissertação os alunos afirmaram procurar a escola urbana para aprender “falar corretamente a língua portuguesa” ou nas palavras de Both, as “coisas da cidade”.

Segundo Romana Maria Ramos Costa (1985), sobre a denominação, o termo Paresí é uma nomenclatura genérica dada pelos não indígenas aplicados a todos que falavam os dialetos da língua Aruák. Nas palavras da autora:

O termo Paresí foi registrado pela primeira vez, na segunda metade do século XVIII por Antonio Pires de Campos, preador de índios, em sua 'Breve notícia' sobre os índios da região das minas de Cuiabá. Subindo o Rio Sepotuba, este bandeirante atingiu uma ampla chapada habitada por índios que ele denominou 'Parecis' [...] Os chamados Paresí se auto denominam *halíti*. O termo pode ser traduzido como "gente" numa referência explícita ao gênero humano em oposição aos animais, enquanto povo, para indicar uma identidade mais inclusiva de grupo. (COSTA, 1985, p. 50 e 52)

Ainda sobre a denominação dos Paresí, a mesma autora afirma que:

Somente no nosso século (século XX), os *halíti* passaram a ser designados indiscriminadamente, como Paresí. Nos séculos XVIII e XIX eram referidos pelos nomes de *Kazíniti* (também conhecidos como Parecis), *Wáimare* e *Kabizí*. Este termo segundo Rondon, era empregado pelos *Wáimare* e os *Kazíniti* para designar os *Kozárini* (COSTA, 1985, p. 53- 54).

O que se pode pensar do que diz a autora é que os Paresí, se auto intitulam *Halíti*, e isto tem a ver com sua identidade, visto que a denominação Paresí, foi dada pelo branco que os chamou de forma genérica. Como eram nominados por outros povos como *Kazíniti*, *Wáimare* e *Kabizí* implica dizer também que possuíam contato com outros povos e que eram estabelecidas relações com outros povos indígenas.

Para identificar os alunos indígenas na ata final da escola foi adotado como critério as peculiaridades dos sobrenomes indígenas. Assim, parece oportuno dizer, que em função do critério adotado, alguns alunos (que por razões as mais diversas não recebem o sobrenome indígena e que estudam no CEJA) ficaram fora deste levantamento, o que é um prejuízo à pesquisa.

Sobre a ausência de sobrenome indígena, a Cartilha da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República de 2014 diz que "o uso de nomes na língua portuguesa é comum na maioria dos povos indígenas e que nem sempre o indígena consegue registrar o nome desejado por preconceito" (CARTILHA – SDH, 2014, p.11).

O sobrenome familiar indígena Paresí, remete a um esforço linguístico dos não falantes da Língua Paresí-Haliti (Arawak) e causa estranheza e preconceito étnico em relação aos indígenas³¹.

Levando em conta o que diz a Cartilha da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, não ter direito ao sobrenome indígena no registro é, em alguma medida, um prejuízo, uma vez que o indígena corre o risco de perder seus vínculos familiares e de um modo geral as relações de parentesco se constituem em um dos muitos traços culturais Indígenas Paresí.

Com relação aos sobrenomes identificados nas Atas de Resultados Finais do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, que demonstram relações com a origem indígena, eles podem ser inseridos posteriormente, conforme a Resolução Conjunta CNJ/CNMP nº 03/2012 que normatiza a emissão do Registro Civil dos povos indígenas. O artigo terceiro da referida Resolução normatiza as alterações posteriores à emissão do registro por questões culturais, “os indígenas que quiserem corrigir seus nomes registrados, ou alterar para acrescentar o povo ou etnia, devem procurar o cartório mais próximo” (CARTILHA – SDH, 2014, p. 12).

O senso de 2010 apontou que Tangará da Serra-MT, possuía naquele ano 1.340 indígenas, sendo deste total, 197 moradores urbanos, totalizando 1,61% da população. (IBGE, 2010). Eles frequentam o comércio, fazem uso dos sistemas públicos de saúde e educação e os jovens e adultos que ainda não concluíram a educação básica procuram o Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande para concluírem seus estudos. A pesquisa identificou que a procura pela EJA se dá devido à defasagem entre idade e série apresentada pelos jovens e adultos indígenas. Primeiramente os alunos indígenas procuram as outras escolas, aquelas que eles consideram que são mais populares, ou, pode-se dizer, “mais famosas” na cidade porque são localizadas na região central, ou em escolas onde há parentes estudando. No entanto, levando em conta a defasagem de idade e série eles são encaminhados ao Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, e ainda que eles não se simpatizem muito com a ideia, terminam por efetuar a matrícula no CEJA porque essa é a única alternativa que há

31 Para quem deseja conhecer um pouco mais sobre a língua Paresi-Haliti, há um estudo que tem como objetivo geral: “descrever os principais aspectos da gramática paresi-haliti, uma língua pouco documentada”. (SILVA, 2013, p. 8). Trata-se da tese de doutorado de Glauber Romling da Silva (2013), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e tem o título: “Morfofossintaxe da Língua Paresi-Haliti (Arawak)”.

para que possam dar sequência aos estudos iniciados nas escolas indígenas de suas aldeias.

Nas escolas da Educação Indígena localizadas nas aldeias a distorção idade/série não é observada, seja pelo baixo número de alunos por turma, ou mesmo devido à organização pedagógica que privilegia o convívio com pessoas de faixas etárias diferentes dentro da sala de aula.

Segundo as Regras de Orientações pedagógicas emitidas pela SEDUC/MT as matrículas nos CEJAs ocorrem “a qualquer momento do ano letivo, sendo que o estudante do Ensino Fundamental/EJA deve ter no ato da matrícula 15 anos completos e no Ensino Médio/EJA 18 anos completos” (ROP/SEDUC-MT, 2016, p. 4.) Então, a partir desta explicação e tomando-a como pista, pode-se considerar que estudar no CEJA não é uma preferência, e sim, uma determinação que considera a idade e a série.

A dissertação que deu origem a este artigo se baseou no levantamento da situação geral do educando jovem e adulto indígena e se justificou pela necessidade de conhecê-los, bem como à sua trajetória estudantil e propor, após a finalização da dissertação, a inserção no Projeto Político Pedagógico do CEJA Antonio Casagrande, ações que deem visibilidade aos alunos indígenas, atualmente silenciados nas relações pedagógicas da escola, visto que a temática indígena não aparece no Projeto Político Pedagógico, que aponta à convivência e ao respeito das diversidades. O referido PPP apresenta um projeto de comemoração do dia 20 de novembro com atividades relacionadas à diversidade étnico-racial negra, mas não há nele qualquer referência à temática indígena.

Trazer para a educação de jovens e adultos o problema de pesquisa que convida a refletir sobre a presença de alunos indígenas em contexto de um ensino regular, numa escola da cidade, significa conferir visibilidade à trajetória de vida construída por cada estudante e, além disso, ampliar as percepções e despertar a sensibilização sobre a formação do povo brasileiro. Significa principalmente trazer para o centro do palco, atores sociais historicamente silenciados pela historiografia e pela sociedade brasileira.

A educação de Jovens e Adultos pela sua configuração pedagógica recebe alunos em sua maioria de classe trabalhadora, operários das indústrias de processamento de carne, da construção civil, alguns trabalhadores em áreas rurais próximas à cidade, mulheres e adolescentes que por diversas razões não conseguiram se escolarizar e

veem na EJA a possibilidade de retorno da escolarização como forma de melhoria nas condições de vida.

Os CEJAs são fundamentalmente espaços de convivência social com as diversidades, neles se encontram alunos que procuram na educação formal uma possibilidade de transformação de sua condição social. A organização pedagógica dos CEJAs apresenta preocupação com o exercício da cidadania, conforme propõe as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, publicado em 2010, nas páginas deste documento da Secretaria de Estado de Educação, pode-se ler o seguinte:

Na EJA, a preocupação não é apenas com a trajetória escolar, mas também com as trajetórias pessoais e humanas: com homens, mulheres, indígenas negros e negras, trabalhadores que vivem experiências humanas em todos os espaços da vida social e como interferir para que possam ter consciência da construção social que realizam e da expectativa cidadã que tem direito. (SEDUC, 2010, p. 171)

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso vem orientando, então, desde 2010, os procedimentos metodológicos da EJA para a convivência e o respeito às experiências humanas diversas e às diversidades. Assim, este artigo, bem como a dissertação, ao trazer a questão indígena na educação de jovens adultos vem ao encontro das recomendações da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso, e, consiste nesse ponto, também, a relevância social da pesquisa.

No percurso da pesquisa, tendo como referência na sua operacionalização, a metodologia da história oral, foram realizadas entrevistas com alunos, ex-alunos e professores do CEJA Antonio Casagrande, visando conhecer as representações, tanto de alunos como de professores, sobre as motivações que levam os alunos a procurar a escola, as razões que os levam à desistência e sobre o seu convívio com os demais colegas não indígenas e professores.

A história oral foi pensada no contexto da pesquisa como metodologia que orienta procedimentos de trabalho com o uso de equipamento de gravação da voz. Após a realização das entrevistas, que foram gravadas com o auxílio de uma máquina fotográfica digital, foram feitas as transcrições de todas elas, na íntegra, conforme propõe a própria metodologia (FERREIRA; AMADO, 2002).

As entrevistas com professores indígenas e alguns ex-alunos do CEJA Antônio Casa-grande foram realizadas durante um evento de formação de professores que aconteceu na Escola Municipal Indígena Zozoiterô e Escola Estadual Indígena Malamalali, localizadas na Aldeia Rio Verde em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso e com o Centro de Formação de Professores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso com apoio da Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra-MT. Também foram realizadas entrevistas com ex-alunos que estavam a passeio na casa de parentes que residem na cidade Tangará da Serra.

Os participantes da pesquisa receberam um termo de consentimento informando que a participação na pesquisa, por meio de uma entrevista gravada, não lhes ofereceria qualquer risco pessoal ou coletivo. No termo constava a informação sobre o objetivo da pesquisa. O termo também destacava que, considerando a perspectiva ética, os participantes da pesquisa receberiam nomes fictícios e que as informações concedidas seriam utilizadas para fins acadêmicos.

O percurso teórico, a realização da pesquisa e o recorte temporal

O recorte temporal utilizado no estudo que originou a dissertação compreende os anos de 2009 a 2016, e foi escolhido por ser o período em que o Centro de Educação de Jovens e Adultos funcionou na modalidade presencial com matrículas trimestrais, recebendo significativo número de alunos indígenas. Foi também o período que lecionei a disciplina de história na EJA para alunos indígenas e não indígenas.

A história do tempo presente volta-se às temáticas de um tempo cronologicamente próximo da atualidade, e segundo explicam Lucilia de Almeida Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira (2013) a diferença entre a história do tempo presente e das temáticas históricas longitudinais está na proximidade do historiador com os acontecimentos pesquisados e se caracteriza pela: “Proximidade dos historiadores em relação aos acontecimentos, pois são praticamente contemporâneos de seus objetos de estudo” (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 24). Na perspectiva das autoras a configuração da história do tempo presente está relacionada à dimensão temporal presencial.

No estudo que realizei, a temporalidade 2009 a 2016 está inscrita no tempo presente, e conforme afirmam as autoras, possuem relação direta com o objeto de

pesquisa, uma vez que a presença indígena na educação de jovens e adultos em Tangará da Serra-MT é uma temática contemporânea e suscita preocupações no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande.

Apresentamos três conceitos fundamentais que consideramos chave para compreender as relações estabelecidas entre os alunos indígenas e os não indígenas. O primeiro deles “Hibridismo Cultural”, definido por Homi Bhabha como estratégias de adaptações a um novo contexto cultural. E nesse sentido, os alunos indígenas desenvolvem estratégias para se adaptar à vida urbana e à educação não indígena desenvolvida pela EJA. O segundo conceito utilizado foi o de “Índio Misturado”, do antropólogo João Pacheco de Oliveira, que alerta para a negatização deste termo porque considera que ele remete a perda de identidade, uma vez que o indígena no meio urbano tem frequentemente contato com outras formas de cultura, e o terceiro conceito de “Fronteira Étnica” de Fredrik Barth, que nos informa sobre distinções étnicas, as interações entre elas e manutenção dos traços culturais específicos de cada grupo étnico.

Os conceitos acima citados que auxiliam na compreensão do aluno indígena nas relações pedagógicas e sociais estabelecidas no interior do CEJA Antonio Casagrande, não são considerados isoladamente e sim na relação um com outro e constitui numa ferramenta teórica relevante para compreender não apenas as relações sociais e de aprendizagem, mas também o indígena em contexto escolar urbano de modo geral.

Metodologicamente a pesquisa foi desenvolvida com os procedimentos da história oral na produção dos documentos que são as entrevistas orais transcritas, segundo Ferreira e Amado, a história oral “compreendida como uma metodologia estabelece e ordena procedimentos de trabalho” (FERREIRA; AMADO, 2002, p. xvi). Os procedimentos para realização das entrevistas como a preparação dos roteiros, o contato com o entrevistado, o esclarecimento do tema, a agenda prévia e a realização das entrevistas gravadas com equipamento de áudio e vídeo tiveram como suporte as orientações teóricas e metodológicas da história oral como técnica, mas, também como metodologia.

A metodologia da história oral se mostra compatível com o recorte contemporâneo do tempo presente desta pesquisa, 2009 a 2016, e foi eleita por ser, segundo as palavras de Lucília de Almeida Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira (2013):

[...] fértil em suas possibilidades de construção de uma forma inovada de conhecimento histórico que pressupõe redimensionamento do campo da história, da construção de abordagens, das noções de espacialidade, além de fértil construção de estratégias com diferentes áreas do conhecimento. (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 07)

O redimensionamento do campo da história do tempo presente, abordado pelas autoras acima, vem metodologicamente ao encontro desta pesquisa uma vez que o recorte temporal e o tema pesquisado produzem conhecimento sobre a história da educação em Tangará da Serra-MT, no que tange à presença indígena Paresí na Educação de Jovens e Adultos, promovendo também um diálogo entre a história e a educação.

As fontes principais se constituem nos documentos produzidos a partir de transcrições das entrevistas orais com professores do CEJA Antonio Casagrande, alunos e ex alunos indígenas e professores da educação escolar indígena da Escola Municipal Indígena Zoçoiterô e Escola Estadual Malamalai, de onde origina boa parte dos alunos jovens e adultos que se matriculam na EJA, localizadas na Aldeia Rio Verde em Tangará da Serra.

O texto é dedicado a trazer ao centro do palco, as vozes dos atores sociais que, em alguma medida, estão envolvidos no processo de escolarização dos jovens e adultos indígenas Paresí que procuram o Centro de Educação de Jovens e Adultos em Tangará-MT. Para responder à questão central desta dissertação que é: como o Centro de Educação de Jovens e Adultos tem lidado com a presença de alunos indígenas, e, também compreender o que os jovens indígenas falam sobre sua estada na escola regular de ensino, além de permitir entender o movimento de migração temporária desses jovens no CEJA com o objetivo de aprender sobre ela, tanto no que diz respeito ao movimento deles da aldeia para a cidade, em busca de educação institucional, quanto na perspectiva inversa, aprender sobre esse movimento da cidade para a aldeia. Também aqui busca-se compreender, as relações sociais e de aprendizagem estabelecidas entre os alunos jovens e adultos indígenas que estudam no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande, considerando os aspectos culturais de sua etnia e a escolaridade bilíngue presente na educação indígena.

Nas análises das entrevistas são apresentados os fatores que levam os indígenas

Paresí a procurarem o CEJA para receber educação formal, permanecerem por curtos períodos de tempo e alguns deles retornarem à escola das aldeias. Enfim, ouvindo professores, alunos e ex-alunos indígenas, professores da educação indígena e professores da CEJA Antonio Casagrande, vamos responder como se dá a *Presença de alunos indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT entre 2009 e 2016*, considerando limites e possibilidades das relações interétnicas já discutidas.

Ao entrevistar alunos, ex-alunos, professores do CEJA Antonio Casagrande que convivem com alunos indígenas e professores da educação escolar indígena que recebem estes alunos quando do seu retorno à aldeia, indagou-se sobre as razões que levam os jovens e adultos indígenas a abandonarem a escolarização da aldeia, migrarem para o meio urbano, matricular-se na EJA, permanecer por pouco tempo (ao menos na perspectiva de tempo da escola com um ano letivo de duzentos dias), abandonarem a escolarização urbana e retornarem à aldeia. Isto considerando que o poder público municipal e estadual mantém escolas de ensino fundamental e médio com a possibilidade de acesso de alunos residentes nas aldeias. conforme o quadro de relação de escolas indígenas a seguir.

	ESCOLA	PROF.	FUNC.	ALUNOS
01	Escola Municipal Indígena Formoso	07	02	48
02	Escola Municipal Indígena Zozoiterô	09	05	80
03	Escola Municipal Indígena Cabeceira do Osso	07	03	78
04	Escola Municipal Indígena Kolidiki	03	01	15
05	Escola Municipal Indígena Zolahaynia	01	01	07
06	Escola Municipal Indígena Kotitiko	01	01	07
07	Escola Municipal Indígena Komae	01	-	07
08	Escola Municipal Indígena Felicidade	01		07
09	Escola Municipal Indígena Konahete	02	01	44

10	Escola Municipal Indígena Sacre	01	01	06
11	Escola Municipal Indígena Cabeceira do Sacre	01	01	07
12	Escola Municipal Indígena Juba	01	01	09
13	Escola Municipal Indígena São José	01		05
14	Escola Municipal Indígena Cabeceira do Itiauçe	01		07
15	Escola Municipal Indígena Figueira	01		11
16	Escola Municipal Indígena Ney Braga	01	01	32
17	Escola Municipal Indígena Queimada	01		08
	TOTAL	40	16	378

O movimento migratório da aldeia à cidade, e da cidade à aldeia, bem como sua permanência na educação de jovens e adultos CEJA Antonio Casagrande se constitui no foco central das entrevistas realizadas com 06 professores do CEJA que trabalhavam diretamente com alunos indígenas, 04 alunos indígenas do Ensino Fundamental e Médio, quatro ex- alunos também do ensino fundamental e médio, e três professores da educação escolar indígena que trabalham com alunos indígenas que por sua vez migram para cidade em busca de escolarização. Importante então, entender por que os jovens e adultos indígenas procuram o CEJA Antonio Casagrande.

Indígenas no centro de educação de jovens e adultos Antonio Casagrande

Por se tratar de um Centro Educacional destinado à jovens e adultos, o CEJA Antonio Casagrande, conforme determinação legal já discutida na dissertação, e agora, neste artigo, recebe alunos com idade mínima de 15 anos completos para estudarem no ensino fundamental, e 18 anos completos para estudarem no ensino médio e ao migrarem para o meio urbano os jovens e adultos indígenas procuram inicialmente as escolas localizadas na região central da cidade, que representa na visão dos estudantes, um “certo *status*”, no entanto, devido à política de formação de turmas³² da Secretaria

32 Por orientação da Secretaria de Estado de Educação, ao acessar o sistema eletrônico de matrícula e adicionar a data de nascimento do aluno, caso ele esteja dentro dos parâmetros de idade para estudar na EJA ele é automaticamente, pelo sistema, direcionado a matricular-se nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, nos municípios que são atendidos ou em uma escola que atenda a EJA.

de Estado de Educação de Mato Grosso, os alunos que não preenchem os requisitos para frequentar o ensino fundamental e médio, são automaticamente encaminhados para o Centro de Educação de Jovens e Adultos. Em outras palavras, os jovens e adultos indígenas são compulsoriamente matriculados no CEJA Antonio Casagrande.

Com relação aos objetivos para procurar a escolarização urbana, ainda que os sistemas públicos de ensino estadual e municipal de Tangará da Serra tenham oferecido os mesmos níveis de escolaridade nas aldeias, a procura dos alunos pela educação urbana está diretamente relacionada a um maior contato com a língua portuguesa e com a cultura urbana não indígena.

De um total de oito entrevistas, sendo os entrevistados quatro alunos e quatro ex-alunos, ao serem indagados sobre a escolha do CEJA para dar sequência aos estudos iniciados nas aldeias, apontaram três motivos principais sem ordem de importância: 1) Menor tempo para concluir os estudos, alguns alunos relataram terem procurado o CEJA Antonio Casagrande por ser um modelo de escola que poderia concluir num tempo menor os estudos iniciados na aldeia; 2) Relações de parentesco, vários entrevistados disseram procurar o CEJA para estudar por ser um local que já havia algum parente estudando ou que já tenha estudado e 3) Maior contato com a língua portuguesa, nas palavras de um entrevistado “aprender a falar português corretamente”.

As razões elencadas acima não são excludentes uma da outra, tampouco implica numa escala de importância, pelo contrário, os alunos e ex-alunos que afirmaram procurar o CEJA devido ao menor tempo de estudo, também relataram ter sofrido influência de sugestões de parentes que já conheciam o CEJA, bem como afirmaram o desejo de ter maior contato com a língua portuguesa.

Para os indígenas jovens e adultos da EJA em Tangará da Serra, o domínio dos códigos linguísticos dos não indígenas significa inserção em um novo mundo, ser parte do universo não indígena. Muitas famílias incentivam os filhos a estudarem na cidade para inseri-los neste universo. Vejamos o que falam os alunos e ex-alunos sobre a migração para cidade e sobre a procura de escolarização na EJA em Tangará da Serra-MT.

Um ex-aluno indígena Paresí da Aldeia Kotitiko, com 18 anos de idade, residente no centro da cidade de Tangará da Serra e estudante do ensino fundamental declarou o seguinte:

Eu procurei o CEJA porque estou atrasado no estudo, para recuperar o estudo. Eu muito gosto da escola, o que mais gosta é de aprender, aprender língua portuguesa, aprender escrever. Eu aprendo muita coisa, língua portuguesa e matemática, importante aprender outra língua, outras coisas, coisas de brancos de outras etnias. Sobre o negro, negro diferente de branco e branco diferente de índio. Também tem geografia e matemática (Entrevista realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos em Tangará da Serra-MT em: 06/06/2017)

O ex-aluno destaca que gostou de aprender mais sobre a língua portuguesa e cita matemática, geografia e questões étnico-raciais. Ele passou um período na cidade e retornou para estudar na aldeia, isto demonstra que o período que passou na cidade não retirou os principais aspectos de sua cultura, ao contrário, ele a adaptou ao meio urbano enquanto foi necessário, conforme propõe o hibridismo cultural de Homi Bhabha (2014). A recuperação do tempo e os estudos numa escola urbana de jovens e adultos tem o caráter híbrido e da adaptação à cultura não indígena em seu favor, neste caso o de recuperar o tempo de estudo, ou, segundo eles mesmos afirmam em quase todos os momentos que são convidados a falar, de estar em contato constante com a língua portuguesa.

Um outro aluno indígena Paresí, com 19 anos de idade, residente no núcleo urbano de Tangará da Serra-MT e estudante do ensino médio, que na época que a entrevista foi gravada em 06 de junho de 2017, estava finalizando o ensino médio no CEJA na expectativa de começar a estudar o magistério intercultural³³, porque seu objetivo é tornar-se professor na escola da aldeia.

Bem, eu procurei o CEJA, porque tem menos tempo para estudar e menos para terminar, é menos aula para terminar de estudar, meu primo já estava estudando aqui e me falou que é menos anos para estudar, aí eu vim aqui e matriculei e agora estou estudando aqui. [...] Bom, aqui é muito importante pra mim, porque eu tenho que aprender, aprender mais, porque aqui é diferente de outras escolas né, a professora manda você escrever muito e ler, eles passam trabalho para você também, aí para mim é importante de aprende né,

33 Magistério intercultural – Curso em Nível Médio com o objetivo de atender professores indígenas da educação básica sem a devida formação/habilitação e fortalecer o processo educacional nas comunidades indígenas, dotando-os de recursos humanos habilitados profissionalmente para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. A previsão da realização do curso era de 2013 a 2015, mas devido à problemas na execução do projeto a conclusão está prevista para o primeiro semestre de 2018. (SEDUC/MT/ROP – Educação Escolar Indígena 2013 a 2015, p. 1-2)

assim ele vai deixar você bem preparado para a faculdade, para mim muito importante, porque tem que ler muito, escrever muito, passa atividade, não só fica na sala de aula e fala estas coisas e para mim é muito importante estudar aqui. (Entrevista realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos em Tangará da Serra-MT em: 06/06/2017)

Na entrevista acima o aluno destaca a importância de se preparar para a sequência dos estudos no nível superior e enfatiza que a passagem pelo CEJA contribui significativamente. Um indígena que acessa o nível superior de escolarização e apreende elementos culturais do universo não indígena não deixa de ser indígena. Fredrik Barth (1976) considera que a manutenção das fronteiras culturais não possui relação com o isolamento ou contato e que as interações sociais reforçam as fronteiras culturais.

Uma ex-aluna indígena de 18 anos de idade, moradora da Aldeia Rio Verde, na ocasião da entrevista estudava em uma escola de educação escolar indígena localizada na aldeia onde ela reside. Sobre as razões que a levaram a estudar no CEJA em Tangará da Serra a ex-aluna narrou que:

Eu fui lá estudar, meu pai não achou vaga pra mim, e eu fui lá, uma amiga minha a Ana Paula falou que CEJA é bom pra estudar e depois eu fui lá, ela falou pra mim no face (facebook) e eu fui lá só pra experimentar como que é a cidade pra estudar né [...] O que eu estudei lá que foi importante foi a língua de vocês né, porque eu não entendia quando eu falava com vocês, depois eu aprendi, aprendi lá. (Entrevista realizada na residência da ex-aluna por ocasião de uma visita à aldeia em: 02/08/2017)

A ex-aluna em sua narrativa informa ter tomado conhecimento do CEJA através da rede social (facebook), estudou por um período e destaca a importância do aprimoramento da língua portuguesa e posteriormente retornou à aldeia. Assim como qualquer outra jovem a ex-aluna indígena também faz uso da rede social eletrônica (facebook) como instrumento de comunicação e informação do mundo contemporâneo. É usual no senso comum de um modo geral, inclusive nas relações sociais e de aprendizagem dentro do CEJA, a afirmação de que a utilização de meios eletrônicos, rede sociais e outros hábitos culturais não indígenas por parte dos indígenas faça com que eles se misturem à sociedade não indígena e deixem de ser índios. No entanto pode-se pensar que há, na utilização de elementos da cultura ocidental pelos não indígenas,

um processo de hibridização. Os não indígenas costumam chamar os indígenas que circulam com desenvoltura na sociedade envolvente, sobretudo aqueles que dominam o código dessa sociedade de “índio misturado”. E sobre essa expressão, o autor João Pacheco de Oliveira (1998) considera que a utilização da expressão “índio misturado” é uma tentativa de diminuir e negar a identidade do indígena que circula em outros meios sociais em relação aos indígenas e ao não indígenas, uma vez que segundo esta visão “ele não é mais índio, mas também não é totalmente branco” estando portanto duplamente inferiorizado, no entanto, o contato com a cultura envolvente proporciona ao jovem e adulto indígena a possibilidade de conhecer outro universo cultural, conhecimento dos códigos culturais não indígena não retira dele sua identidade e proporciona ainda o domínio cultural além de sua aldeia. .

O conceito de “índio misturado” não se aplica a esta aluna que utiliza das redes sociais para obter informações e relacionar-se com indígenas e não indígenas e mantém seus traços culturais indígenas, tanto que retornou para morar e estudar na aldeia após a passagem pelo CEJA Antonio Casagrande.

Outro ex-aluno Paresí, morador da Aldeia Santa Vitalina, com 17 anos, estudava, na ocasião da entrevista, em uma escola da educação escolar indígena de sua aldeia. Sobre as razões que o levaram a procurar o CEJA, onde estudou em 2015, respondeu prontamente:

Porque eu queria aprender falar português e aprender mais algumas coisas pra falar, eu falo português mais não era muito claro. Só fui para escola para aprender o português mesmo. [...] Eu gostei do CEJA, para falar português né. [...] Fui para aprender o português e estou falando mais algumas coisas (Entrevista realizada na residência de um parente do ex-aluno que mora no núcleo urbano em Tangará da Serra-MT em: 08/09/2017)

A entrevista foi realizada no dia 08 de setembro de 2017, ocasião que ocorria na cidade de Tangará da Serra-MT as festividades da Exposserra e Festa do Peão de Rodeio, evento tradicional que ocorre anualmente, organizado pelo Sindicato Rural para fomentar o agronegócio e estimular a atividade comercial local. O ex-aluno entrevistado estava na cidade para participar das festividades que estavam ocorrendo na ocasião da entrevista, o fato de um indígena participar de festividades da cultura não

indígena não tira dele sua identidade. Na sua narrativa reforça a importância da aprendizagem da língua portuguesa e afirma que já está falando algumas coisas.

Apesar de residir numa aldeia indígena e estudar numa escola indígena, sua passagem pelo CEJA Antonio Casagrande lhe proporcionou condições de circular no meio urbano e neste caso participar da festa, sem, no entanto, deixar de lado suas características culturais. O que se percebe aqui é o que Homi Bhabha (2014) chama de cultura deslizante, o ex-aluno indígena, lança mão da aprendizagem adquirida com a língua portuguesa e circula por diferentes contextos culturais, e ao participar das festividades da Exposserra, uma festa não indígena, mas continua mantendo elementos de seu universo cultural.

Analisando as entrevistas acima apresentadas, observa-se que os quatro são jovens com idade entre dezessete e dezenove anos e destacam em suas narrativas, unanimemente a importância da escolarização urbana para aprenderem ou melhorarem os conhecimentos relativos à língua portuguesa. Pode-se inferir que por serem jovens, sentiram a necessidade de maior contato com a cultura não indígena e maior domínio da língua portuguesa, que é um instrumento de luta por melhores condições de vida, tanto na aldeia quanto na cidade.

Para estes alunos, independentemente do resultado final obtido no final de cada trimestre letivo do CEJA, eles obtiveram sucesso durante o período que estudaram ou que continuam estudando, visto que conseguiram o seu principal objetivo que era o aprimoramento da língua portuguesa, tanto que um afirmou que: “Fui para aprender o português e estou falando mais algumas coisas”(08/09/17) e outro também afirmou que: “O que eu estudei lá que foi importante foi a língua de vocês né, porque eu não entendia quando eu falava com vocês, depois eu aprendi, aprendi lá” (02/08/17). O depoimento dos alunos é exemplificador da sensação de sucesso da sua permanência na escola, independente do resultado a eles atribuído pela escola no final do período que estudaram.

Ainda sobre a procura da escolarização urbana por parte dos jovens e adultos indígenas Paresí, entrevistei dois professores da educação escolar indígena, visando responder à seguinte pergunta: *Porque alguns alunos jovens e adultos abandonam a escolarização na aldeia e migram para cidade em busca de escolarização urbana?* Esta pergunta foi direcionada a estes professores devido ao fato de eles terem contato com

os alunos antes de migrarem para a cidade, bem como após o retorno para a aldeia.

O primeiro professor a conceder entrevista é o também coordenador de uma escola municipal indígena, com formação em pedagogia, ele tem 29 anos de idade e 08 anos de experiência na educação escolar indígena. Segundo o professor os alunos indígenas migram para a cidade em busca de escolarização. Em suas palavras a migração se dá tendo em vista de vários motivos:

[...] os alunos estão indo lá na cidade, [...], mas eu vejo que o ponto principal que eles querem de aprender totalmente, corretamente, que eles falam de aprender a língua portuguesa, mas aqui também aprendem língua portuguesa e língua materna. (Entrevista realizada em: 02/08/17)

O professor indígena, assim como os alunos e ex-alunos, relaciona a migração para a cidade com a busca de escolarização, ou seja, com a aprendizagem da língua portuguesa e destaca que a escola de educação indígena trabalha com a língua materna e a língua portuguesa, apesar de não falar claramente, ele deixa transparecer, durante a entrevista que existe um pouco de desconfiança dos pais em relação à aprendizagem da língua portuguesa nas escolas indígenas.

A segunda entrevistada, é professora na educação escolar indígena, com 49 anos de idade e 24 anos de experiência, atua como professora e coordenadora de uma escola indígena. Na narrativa da professora ela faz uma reflexão sobre o que pensa ser a motivação da migração desses jovens. Em suas palavras:

Pela observação que venho fazendo de uns quatro anos pra cá, no meu ponto de vista de professora eu acho que os pais dos alunos sonham de adquirir o conhecimento dos não indígenas [...] porque eles acham que é fácil, que é simples que basta ir para uma escola não indígena que chega lá e vai adquirir muitos conhecimentos. Mas eu vejo que é um grande engano. [...] . Então vejo que os pais têm esta ideia, como indígena, para falar corretamente o português, (Entrevista realizada em: 02/08/17).

O tema da migração à cidade por parte dos alunos indígenas em busca de escolarização já está em pauta de discussão pelos professores da educação indígena, a entrevistada relata que já vem observando a migração a uns quatro anos, portanto este é um tema que vem causando inquietação entre os professores das aldeias. A professora

chama atenção para a aparente facilidade de se estudar na cidade e ao citar que se trata de um “grande engano” ela está se referindo às dificuldades de adaptações do indígena ao meio urbano como o preconceito e o *bullying* sofrido por alunos indígenas na educação escolar urbana em Tangará da Serra-MT.

Os dois professores da educação escolar indígena atribuíram a migração dos alunos indígenas à necessidade que os alunos sentem em “dominar totalmente” a língua portuguesa. Durante as entrevistas com os dois professores, percebe-se que este é um tema que vem inquietando a comunidade escolar indígena. Os professores manifestaram também preocupações quanto à vida dos indígenas no meio urbano, referindo-se às possíveis adaptações a uma nova cultura, a um novo estilo de vida e demonstraram receio, sobretudo com o desempenho dos alunos em sala de aula, considerando principalmente as diferenças culturais entre os alunos indígenas e não indígenas.

Sobre o processo de aprendizagem dos alunos indígenas o primeiro professor demonstra preocupações quanto aos conteúdos curriculares que são ensinados aos alunos fora da aldeia e, principalmente, com a manutenção de aspectos da cultura Paresí, que segundo ele pode se perder. Na perspectiva do professor, levando em conta a educação institucional da cidade, não há espaço para a cultura indígena. Segundo ele:

[...] Nós professores nos preocupamos, lá na cidade ele não conhece história indígena, não aprende língua materna, não aprende cultura indígena, isto é uma preocupação nossa de professores indígenas com os alunos que vão pra cidade, porque aqui nós preocupamos com a realidade indígena e não indígena. (Entrevista realizada em: 02/08/17).

A segunda entrevistada, assim como o primeiro como o primeiro professor, também manifestou preocupações com relação à aprendizagem dos alunos indígenas que migram para a cidade, com voz forte, firmeza no olhar sereno e gesticulando como quem tem certeza do que diz, a professora relatou:

[...] eu vejo que os pais incentivam os filhos a irem para a cidade, porque é uma coisa nova para eles, que eles querem ver realmente como que é o trabalho do professor na cidade, mas vejo que tanto eles quanto os pais ficam sonhando alto, eles pagam um preço muito caro (Entrevista realizada em: 02/08/17).

Pelo relato dos dois professores é possível perceber que a temática da migração de alunos indígenas para a cidade em busca de escolarização é uma preocupação constante dos professores que convivem rotineiramente com as idas e vindas desses alunos. As preocupações manifestadas pelos professores são, inicialmente, de cunho pedagógico, ao se preocuparem com o processo de aprendizagem que é interrompido pelo processo migratório. Na aldeia eles aprendem coisas da cultura indígena, na cidade, eles aprendem coisas da cultura ocidental. Existe também uma inquietação dos professores na perspectiva cultural, uma vez que o primeiro professor manifestou preocupações quanto ao não ensinamento da cultura indígena nas escolas da cidade, e ainda outra, de cunho social, quando a professora relata que os pais pagam um preço muito alto, referindo-se aos investimentos financeiros feitos pelos pais para manterem os filhos na cidade, que segundo ela, nem sempre é possível dar continuidade devido aos gastos.

A migração para cidade em busca de escolarização formal, segundo os professores entrevistados, também é fortemente influenciada pela decisão dos pais dos alunos. As famílias mobilizam esforços financeiros para sustentar os filhos na cidade, no entanto apesar dos esforços, os alunos indígenas não conseguem se manter na cidade por longos períodos e acabam retornando para a aldeia.

Considerações finais

Desde o início da pesquisa e a consequente construção deste texto o tema de pesquisa: *A presença indígena Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra de 2009 a 2016*, foi motivo de inquietações de minha parte. Procurei centrar minha pesquisa para responder a três questões: 1) Porque os alunos jovens e adultos indígenas procuram a CEJA Antonio Casagrande para se escolarizar, apesar de haver escolas que os atendem nas aldeias? 2) Porque permanecem pouco tempo na escola, considerando o calendário escolar anual? 3) Como acontecem as relações sociais e de aprendizagem dos alunos indígenas no interior do CEJA Antonio Casagrande? Mesmo após a conclusão da pesquisa, os temas aqui abordados e discutidos necessitam ser mais bem estudados e ainda suscitam indagações.

Visando a busca de elementos para auxiliar na compreensão da presença do

aluno jovem e adulto no CEJA Antonio Casagrande foram ouvidos alunos, ex-alunos, professores do CEJA e professores da educação escolar indígena tendo como princípio a produção de documentos através da história oral. As ferramentas teóricas que deram sustentação à discussão foram os conceitos de *Cultura Híbrida* de Homi Bhabha (2014), o de Índio Misturado de João Pacheco de Oliveira (1998), e *Fronteira Etnica* de Fredrik Barth (1976).

Os alunos jovens e adultos inicialmente não procuram o CEJA Antonio Casagrande para estudar, ao migrar para a cidade procuram escolas localizadas na região central da cidade que representa maior *status* aos estudantes. No entanto devido estar acima da idade de 15 anos completos para os alunos do Ensino Fundamental e 18 anos para os alunos no Ensino Médio, eles são compulsoriamente encaminhados pelas demais escolas para efetuar matrícula na EJA, portanto conclui-se que a matrícula no CEJA Antonio Casagrande não é uma escolha da maioria dos alunos indígenas e sim uma determinação do Sistema Estadual de Educação, implementado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso.

Durante a pesquisa foi se revelando que a procura pela escolarização urbana por parte dos jovens e adultos indígenas no CEJA Antonio Casagrande em Tangará da Serra está relacionada à necessidade deles se apropriarem dos códigos culturais da sociedade envolvente, como o domínio da língua portuguesa (escrita e falada) e de outros elementos da cultura não indígena, com tendência à continuidade aos estudos.

O período de permanência do aluno indígena no CEJA Antonio Casagrande é relativamente curto, considerando que a matrícula durante o período pesquisado foi por trimestre, ou período letivo de 66 dias. Muitas vezes os alunos não concluem sequer um ou dois trimestres. Durante o período pesquisado, de 2009 a 2016, foram realizadas 57 matrículas anuais para 41 alunos. Durante os oito anos pesquisados em 2011, 2012 e 2015, apenas um aluno estudou os 200 dias em cada ano letivo, e em 2015, três alunos estudaram todo o ano letivo, num total de seis alunos que completaram o ano letivo, os demais tiveram passagens curtas por um ou dois trimestres por ano.

Para analisar o tempo de permanência do aluno indígena no CEJA Antonio Casagrande, é necessário considerar os aspectos culturais indígenas Paresí, sobretudo aqueles relativos à aprendizagem e a escolarização. Durante a pesquisa evidenciou-se que os alunos jovens e adultos que são matriculados no CEJA têm como primeiro

objetivo a aprendizagem dos códigos linguísticos da cultura da sociedade envolvente e que a intensidade e a qualidade desta aprendizagem não possuem necessariamente uma relação direta com o cumprimento ou não de uma etapa ou período letivo. Também não há relação com a assimilação dos conteúdos clássicos das disciplinas que compõem o currículo escolar, para os alunos indígenas o maior conhecimento da língua portuguesa significa uma ferramenta de luta e instrumento de sobrevivência na sociedade não indígena.

Ao longo da pesquisa e das entrevistas realizadas com alunos e ex-alunos eles destacaram aspectos positivos de sua passagem pela escola e até um pouco de saudosismo, sempre destacando que “aprendeu um pouco mais da língua portuguesa” e que isto é importante para eles. Conclui-se então, que apesar de passarem por situações de constrangimento, preconceito e *bullying*, conforme relatos dos professores, alunos e ex-alunos, eles tiveram a aprendizagem que julga ser importante para o seu futuro, evidenciando um descompasso quanto à perspectiva de avaliação do Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande e a narrativa dos alunos e ex-alunos.

Apesar do pouco tempo de permanência e da não promoção pedagógica da escola, não se há de falar em fracasso escolar dos alunos indígenas e sim de aprendizagem daquilo que vieram buscar na escola (conhecimentos da língua portuguesa). O suposto fracasso está expresso apenas na perspectiva escolar que não considera as particularidades culturais indígenas Paresí, e não na visão dos indígenas que passaram pela escola, para estes sua estada na escola é de sucesso, pois eles conquistaram o que almejavam. São valores distintos.

No decorrer da pesquisa foi se revelando que a convivência entre indígenas e não indígenas no interior do CEJA Antonio Casagrande não é tão pacífica e tranquila quanto aparenta, os alunos, ex-alunos e professores da escola revelaram que durante as aulas ocorrem, até com certa frequência, casos de *bullying* em relação aos indígenas estudantes. Os alunos indígenas demonstram comportamento tímido, pouco comunicativo e quase não realizam atividades coletivas com não indígenas, o que pode ser interpretado também, como uma estratégia de convívio em meio à discriminação que enfrentam cotidianamente. Os professores relataram presenciar constantemente situações que exigiram interferência para não aprofundar o preconceito por parte de não indígenas.

As ferramentas e os conceitos operacionalizados nas análises me ajudou a

compreender que a aparente apatia indígena frente a situações de constrangimento, efetivamente, se constitui em estratégias de adaptação a um novo contexto cultural. Portanto, não há de se falar em indiferença ou passividade e sim na percepção por parte do aluno indígena que sua passagem na escola não indígena é temporária e é também necessária para que se construa os conhecimentos que ele busca.

Enfim, com todas as limitações e possibilidades levantadas com esta pesquisa, a presença de alunos jovens e adultos indígenas no CEJA Antonio Casagrande em Tangará da Serra-MT é uma realidade que não se pode deixar de considerar. Esta pesquisa contribuiu, em alguma medida, para trazer à discussão um tema que havia sido silenciado pelas políticas educacionais e pelas práticas pedagógicas.

Os jovens e adultos indígenas continuam a procurar o CEJA para se escolarizar. Em 2017, no ano seguinte à conclusão da pesquisa e usando os mesmos critérios, foram identificados 18 alunos indígenas matriculados, sendo 07 alunos que já estudaram em anos anteriores e 11 alunos novos, com histórico de permanência e aproveitamento semelhantes aos anos anteriores aqui pesquisados. Isto posto, conclui-se que os jovens e adultos indígenas continuam a procurar o CEJA Antonio Casagrande para se escolarizar, e a pesquisa que deu origem à dissertação, e agora a esta escrita, não pode ser considerada como totalmente conclusa. O tema da presença de jovens e adultos indígenas na Educação de Jovens e Adultos, necessita de novos olhares, novas percepções, não somente pela via da história, mas também, por meio de outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Os índios do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo*. In: Revista História Hoje, v.1 nº 2, 2012

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro, FGV, 2010.

BHABHA, Homi K. *O local da Cultura*. Ed. UFMG, Belo Horizonte, 2014.

BARTH, Fredrik. *Los grupos étnicos y sus fronteras: La organización social de las diferencias culturales*. Fondo de Cultura Económica. México, 1976.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos*. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de histórias afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44520> Acesso em: 24 de jul. 2017.

BOTH, Sérgio José. *Da aldeia à cidade: O cotidiano de estudantes paresi em escolas urbanas de Tangará da Serra-MT*. Dissertação de mestrado UFMT. 2007.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 2008.

COSTA, Maria Romana Ramos. *Cultura e Contato: Um estudo da sociedade Paresi no contexto das relações interétnicas*. Dissertação de mestrado em Antropologia. UFRJ/ Museu Nacional. Programa de pós-graduação. 1985.

DELGADO, Marieta de Almeida Neves e FERREIRA, Marieta de Moraes. *História do tempo presente e o ensino de história*. Revista história hoje, V. 2 nº 4. 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/90/70>. Acesso em: 21 de nov. 2017.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais*. Cuiabá. Defanti, 2010.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. *Migração e Escolarização. História de instituições escolares de Tangará da Serra, Mato Grosso – Brasil (1964-1976)*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia

OLIVEIRA, João Pacheco. *Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização colonial e fluxos culturais*. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v4n1/2426.pdf> . Acesso em 22 de nov. 2017.

SILVA, 2013 Glauber Romling da Silva (2013). *“Morfossintaxe da Língua Paresi-Haliti (Arawak)”*. Rio de Janeiro. (Doutorado)

SOUZA. Hellen Cristina. *Entre a aldeia e a cidade: Educação escolar Paresí*. Dissertação de mestrado. UFMT. 1997.

SOUZA. Hellen Cristina. *Ensino Superior e povos indígenas no Brasil*. Tese de doutorado. PUC-SP. 2010.

Documentação:

BRASIL, Conselho Nacional de Educação / CEB, Resolução 03 de 15 de julho de 2010. *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância*. Brasília, 2010

MATO GROSSO. Secretaria de Direitos Humanos. *Registro Civil de nascimento para povos indígenas no Brasil*. Brasília. 2014

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação/CEB. Resolução 005/2011. *Fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino*. Cuiabá, 2011.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação/CEB Resolução 180/2000 de 05 de dezembro de 2000. *Fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino*. Cuiabá, 2000

MATO GROSSO. Centro de Educação de Jovens e Adultos. *Projeto Político Pedagógico*. Tangará da Serra. 2015

MATO GROSSO. Centro de Educação de Jovens e Adultos. *Regimento Escolar*. Tangará da Serra. 2015

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. (ROP) - *Regras de Orientações Pedagógicas (ROP) para CEJAs*. Cuiabá, 2016

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. (ROP) – *Regras de Orientações Pedagógicas para Educação Escolar Indígena*. 2013 a 2015. Cuiabá, 2013.

TANGARÁ DA SERRA, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Escolas Municipais Indígenas*. 2017. Disponível em: <<http://semectangara.blogspot.com.br/2011/11/escolas-indigenas.html>> Acesso em: 27 de jun. de 2017.

Documentos históricos para o ensino de história e as relações étnico-raciais

*Mauricélia Medeiros Silva*³⁴

*Marli Auxiliadora de Almeida*³⁵

Com a aprovação da Lei 10.639/03, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, criou-se desde então, políticas sociais afirmativas de combate ao racismo e preconceito em todos os níveis de ensino; observando que estas já eram pautas antigas do Movimento Negro no Brasil em conjunto com outras entidades e ONGs. Segundo Ana Maria Monteiro e Amílcar Araújo Pereira (2013), a importância da disciplina tem sido reconhecida justamente por ela viabilizar saberes escolares cruciais na leitura de mundo e na construção de um projeto de sociedade onde o pensamento crítico possa levar a mudanças e transformações sociais.

Para o historiador Jacques Le Goff (1994), o documento não é neutro, vazio, sem intencionalidade. O documento deve ser visto como monumento, ele é o resultado das relações históricas, produtor de imagens de uma determinada época, de como uma sociedade se organizava e via a si mesma. Para esse historiador medievalista, é preciso perceber o documento como um artefato fabricado por pessoas cujos interesses eram variados. Nesse sentido, é preciso “desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (LE GOFF, 1990, p. 547-548).

Isso significa a possibilidade de se ter o acesso às memórias desses grupos não visibilizadas nas narrativas oficiais. Nessa perspectiva, as trajetórias dos africanos e afro-brasileiros escravizados em São Luiz de Cáceres, no período de 1874-1888, os atos de resistências contra os maus tratos, a violência desenfreada, o preconceito e a privação da liberdade devem ser vistos como parte integrante da memória coletiva.

Segundo Maurice Halbwachs (1990, p. 55) existe a [...] “memória autobiográfica e memória histórica”. A primeira se apoiaria na segunda, pois toda a história de nossa

34 Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. E-mail: mauriceliamedeirosilva@gmail.com

35 Profa. Dra. Marli Auxiliadora de Almeida (orientadora), lotada na Faculdade de Ciências Humanas – UNEMAT, também é docente-pesquisadora no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. E-mail: marli Almeida@unemat.br.

vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira”, pois esta enquadra-se no que Halbwachs denominou de pertencimento a uma memória coletiva (histórica). Estabelecendo relação entre ensino de História e o conceito de Memória Social, os historiadores Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner enfatizam

[...] entendemos que o discurso histórico disputa espaço com outras representações acerca do passado que transitam na nossa sociedade, como aquelas produzidas pela literatura, pelo cinema, pela televisão, pelo rádio, pelas propagandas comemorativas oficiais do governo ou das empresas etc. Na memória social, o passado se constrói num jogo de forças constante e no seu interior a história é um dos discursos que procura marcar lembranças e determinar esquecimentos. É assim que ocorre quando os estudantes da Escola Básica assistem a uma minissérie televisiva como *O Quinto dos Infernos*, por exemplo. Eles são colocados diante de representações que ensinam sobre o passado e produzem memória, tanto quanto ou mais do que a aula de História (MULLET & SEFFNER, 2008, p. 117).

As representações que o aluno do Ensino Básico constrói sobre a realidade, é apreendida no cotidiano. Há um jogo de disputa de memórias. O discurso histórico compõe a memória social, é elaborado a partir de um lugar social – as universidades públicas e privadas brasileiras. O professor que trabalha na Educação Básica estabelece relação com a produção historiográfica através do uso do livro didático, que detém conteúdos resultantes das pesquisas realizadas nas universidades brasileiras. O professor da Educação Básica também leva para a sala de aula artigos de revistas especializadas e comunicações divulgadas em anais de congressos, fontes históricas, documentários, etc., procurando assim contribuir para a formação do aluno. Nesse sentido, o professor que trabalha com o ensino de História deve ter a percepção sobre as mais intrincadas operações que compõem o ofício do historiador. Argumenta o historiador francês Michel de Certeau (1982, p. 65): “O que fabrica o historiador quando “faz história”? Para quem trabalha? Que produz?”. Sobre o Lugar Social da produção do conhecimento histórico, ele destaca que

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação

ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade (CERTAU, 1982, p. 56).

Pode-se dizer, contudo, que o saber histórico é produzido a partir da utilização de documentos criados por nossos antepassados. Mas a leitura crítica dos documentos, como escreveu Michel de Certeau (1982), depende de uma intrincada operação historiográfica. Nessa direção, percebe-se que os documentos podem ser pensados como vestígios de memórias. A seletividade dos documentos faz parte do ofício do historiador, que terá como função fazer as devidas indagações, considerando o tempo histórico, espaço (lugares) e os sujeitos históricos. Sobre a relação entre a memória coletiva e os documentos, o historiador Jacques Le Goff afirma que:

A memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos. De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador (LE GOFF, 1990, p. 535).

Percebe-se, segundo Le Goff, que a construção da narrativa histórica faz parte do ofício do historiador que se dedica à “ciência do passado”. Os documentos são vistos como “materiais da memória”, pois foi a partir da década de 1960 que houve uma revolução documental, em que “O interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar” (LE GOFF, 1990, p. 541). A partir de então, este historiador cita, como exemplo, que os registros paroquiais passaram a trazer informações sobre “os nascimentos, os matrimônios e as mortes, marca a entrada na história das “massas dormentes” e inaugura a era da documentação de massa”. O que muda é a crítica ao documento estabelecida pelo historiador, pois o documento não é considerado inócuo, mas resulta de uma montagem que pode ser consciente ou inconsciente por parte dos homens que viveram em uma determinada época.

1.1 O uso de documentos históricos em sala de aula

O uso de documentos históricos em sala de aula é um caminho metodológico possível e instigante. Não se trata da utilização de documentos da mesma forma, quando o historiador desenvolve a produção do conhecimento histórico. A historiadora Circe M. F. Bittencourt (2009) chama a atenção para essa questão ao afirmar que a atuação do professor que trabalha com o ensino de História na Educação Básica, certamente, não se circunscreve às mesmas atividades desenvolvidas pelo professor/pesquisador que trabalha no interior de uma universidade ou centro de ensino superior. Mas esse profissional deverá se pautar por outros objetivos:

O professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos acontecimentos com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão “aprendendo História” e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção no momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos (BITTENCOURT, 2009, p. 329).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacional - PCN's - Ciências Humanas (2000, p. 40), o uso de documentos históricos está previsto como “as mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados”, em que o professor torna-se mediador do processo de ensino. Ao analisar os PCN's. As historiadoras Marieta Pinheiro de Carvalho e Vivian Cristina da Silva Zampa (2017) destacaram três roteiros para se trabalhar com documentos: primeiro é preciso construir com os alunos uma análise crítica do documento; segundo utilizá-lo como ferramenta pedagógica que permita realizar conexões entre presente e passado; e, terceiro, contextualização, para que o aluno compreenda em que momento o documento foi produzido.

Para as autoras, essas são inovações importantes porque colocam o aluno como sujeitos da construção do conhecimento histórico. E o professor assume a posição de mediador ou de orientador durante a realização de todas as atividades. Certamente que a utilização de documentos em sala de aula pelo professor que atua na Educação Básica é possível de ser justificado também devido às inúmeras

[...] contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade (BITTENCOURT, 2009, p. 333).

Assim, teremos diferentes interpretações de que na história não há apenas uma única versão. A historiadora Érica Xavier (2016, p. 649) também destaca que os documentos históricos podem ser utilizados [...] como ferramentas de aprendizagem, que possui uma função pedagógica de construir significados específicos que auxiliam os alunos a fazerem abstrações e diferenciações”. Operações essas que são importantes para a formação de cidadãos para que sejam críticos e não apenas consumidores rasos de informações gerais.

As observações da historiadora Verena Alberti (2015) são pertinentes, quando faz a crítica à transmissão de conteúdos prontos, sem questionamento sobre o passado, como se fossem simples mercadorias disponíveis nas prateleiras de supermercado. Como sugestão, a autora indica que, para a realização de um trabalho que tenha significado, se faz necessário o uso de documentos históricos como recursos didático-pedagógicos, capazes de motivar os alunos e a ensiná-los a pensar historicamente, fazendo as perguntas que possam mover a fonte histórica em direção a temas-problemas. Nesse sentido, a autora propõe o uso de documentos que motivem os alunos, ou seja, que se possam desconstruir os saberes comuns e agregue outros novos, pois, assim, de forma coletiva, pode-se construir uma reflexão efetiva sobre o passado.

Para Circe Bittencourt (2009, p. 327), a utilização de documentos em sala de aula é importante, pois estes [...] “são materiais mais atrativos e estimulantes para os alunos e estão associados aos *métodos ativos* ou ao *construtivismo*, conforme as justificativas de algumas das propostas curriculares”. Além disso, permite que os alunos possam ter acesso a experiências de como se produz o conhecimento histórico. E, aqui, a autora reafirma que não se trata de torná-lo um historiador de ofício, mas de levá-lo a obter a compreensão sobre como o historiador trabalha, como seleciona e faz as críticas às fontes, enfim, quais são os métodos utilizados pelo historiador ao desenvolver suas pesquisas.

Em um texto inspirador, os historiadores Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner propõem o uso de documentos no ensino de História para a compreensão do mundo em que os alunos vivem; e, também, como uma forma de abandonar a História eurocêntrica.

O imaginário, as mentalidades, o cotidiano, a vida privada, sensibilidades passam a fazer parte do universo da História e permitem aos historiadores montar uma trama mais bela da vida dos povos e dos tempos passados. Também permite abandonar a velha história eurocêntrica e abordar a história dos povos africanos e indígenas, que outrora em objetos de estudos quase exclusivos da Antropologia. Por outro lado, junto a essa revolução quantitativa, a revolução documental foi acompanhada por uma forte crítica de documento. A partir da perspectiva de novos historiadores (LE GOFF, 2005) e, sobretudo, em função da contribuição de Michel Foucault (1987), o documento se torna monumento, ou seja, ele é rastro deixado pelo passado, construído intencionalmente pelos homens e pelas circunstâncias históricas de gerações anteriores. O documento não é mais encarnação da verdade, nem mesmo pode ser considerado simplesmente “verdadeiro” ou “falso”. O ofício do historiador deixa de ser o de cotejar o documento para verificar sua veracidade, e passa de ser o de marcar as condições políticas de sua produção. O documento/monumento é um engenho político, é um instrumento de poder e, ao mesmo tempo, uma manifestação dele. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115).

Mais do que isso, ao se referir sobre as contribuições da Escola francesa dos *Annales*, os autores apontam que o conceito de documento mudou, ou melhor, sofreu a partir da década de 20 do século passado, interpretações diferentes, pois as novas perspectivas de se trabalhar com o documento fizeram com que o historiador não ficasse mais refém das leituras sobre o conteúdo da fonte histórica, enquanto “verdade absoluta”, pensada pelos historiadores positivistas. Com isso, ampliou-se a possibilidade de se trabalhar com interpretações de filmes, vestígios arquitetônicos, memória oral, enfim, houve o deslocamento da pesquisa histórica para temas que antes eram considerados marginais.

Para esses autores, o uso de fontes históricas pode também contribuir para a formação das identidades e interpretar as dinâmicas culturais, possibilitando que o professor possa ensinar a interpretar o passado por meio das representações criadas sobre as memórias e as trajetórias dos diferentes grupos sociais.

O triunfo do documento deixou de ser o triunfo da verdade. O critério de verdade empirista, baseado na ideia de uma correspondência entre o relato e a realidade, foi abandonado pela história desde a crítica ao positivismo, para qual os documentos eram veículos da verdade do passado. [...] O passado é objeto de estudo do historiador, apenas acessível pela linguagem que o ordena; a história é um discurso que os historiadores produzem como resultado de um longo trabalho de seleção de fontes, de seleção de método e de seleção de teoria, mergulhado em importantes conflitos e lutas políticas do presente. A produção da verdade em história tornou-se um engenho complexo. Ao invés de se mostrar como um trabalho recalcado, de quem quer acessar um passado do qual poderia apenas aproximar-se, a produção da verdade se tornou uma produção discursiva. Isso implicou reconhecer que a ciência história, para se efetivar, precisa considerar toda uma série de mediações, desde o caráter do documento como monumento, até a compreensão da história como um discurso sobre o passado, política e culturalmente informado [...] Na memória social, o passado se constrói num jogo de forças constante e no seu interior a história é um dos discursos que procura marcar lembranças e determinar esquecimentos (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 117).

Os jovens estudantes que se encontram na Educação Básica precisam perceber como os valores e as concepções atravessaram os tempos e chegam até os dias atuais. Narrativas que surgem no senso comum trazem conteúdos impregnados de preconceitos, estereótipos racistas e sexistas; e, esses são pulverizados em diferentes contextos políticos, econômicos, sociais e culturais como se fossem verdades.

Por isso, o professor que trabalha com o ensino de História, ao usar o documento em sala de aula, deve considerar que esse não é um artefato “neutro”, esvaziado de intenções por parte de quem o produziu. O documento deve ser percebido como um artefato moldado por seres humanos cujos interesses são díspares, que foram subtraídos a partir de relações de poder. Nesse sentido, a proposta em se trabalhar com diferentes tipologias documentais na Educação Básica como cartas de alforrias, jornais e ações cívicas de liberdade visa contribuir para se conhecer melhor não somente a cidade de São Luiz de Cáceres, mas, principalmente, os grupos étnico-raciais que nela viviam no período de 1874-1888. Ampliando, dessa forma, o conhecimento sobre a história local e a história regional, trazendo à tona histórias, que normalmente não aparecem nas narrativas contidas na história oficial do município - como é o caso, principalmente, dos grupos de africanos e afro-brasileiros.

O uso de documentos no ensino de História não deve ser de forma ilustrativa, mas cujo propósito deve ser também de formação de o professor que atua nas escolas públicas e privadas do estado de Mato Grosso, para que esses profissionais possam ter olhar crítico sobre as histórias dos africanos e afro-brasileiros, da atuação nas esferas da economia, política, religiosidade e no âmbito das relações socioculturais. Ao propor a elaboração de um guia de documentos históricos, espera-se que os professores da Educação Básica tenham acesso a narrativas sobre esses grupos étnico-raciais, pois pretende-se que, com esse recurso didático-pedagógico, possa ser utilizado, de forma crítica, com o apoio da historiografia, cujos enfoques tratem os africanos e afro-brasileiros como sujeitos políticos ativos.

Outro ponto, não menos importante, como bem afirmou o historiador João José Reis (1983), é perceber como se forjou uma cultura africana e afro-brasileira de resistência durante a vigência do sistema escravista brasileiro. A luta desses grupos não era somente para conquistar a liberdade, mas, quando não se podia atingir frontalmente esse objetivo, estratégias eram criadas, visando se ter algum tempo livre das garras do senhor proprietário para cultivar a sua roça, devotar-se para suas crenças, amar, festejar, dentre outras possibilidades. Para o autor, fica evidente, que o escravo africano e afro-brasileiro sempre resistiu ao mundo do cativo, não ficando passivo à sua condição servil:

As evidências são claras: o escravo africano soube dançar, cantar, criar novas instituições e relações religiosas e seculares, enganar seus senhores, às vezes envenená-lo, defender sua família, sabotar a produção, fingir-se doente, fugir do engenho, lutar quando possível e acomodar-se quando conveniente. Esse verdadeiro malabarismo histórico resultou na construção de uma cultura da diáspora negra que se caracteriza pelo otimismo, coragem, musicalidade e a ousadia estética e política incomparáveis no contexto da chamada Civilização ocidental (REIS, 1983, p. 107).

As ações dos grupos de africanos e afro-brasileiros escravizados na luta contra a escravidão não se deu sem alianças, pois estes não agiram de forma isolada. O professor do ensino de História deve considerar, segundo a historiadora Ana Maria Monteiro (2013), as contradições, as trocas simbólicas e a fluidez que existiram entre os grupos étnico-raciais ou as suas diferentes memórias. Com isso, espera-se que a escolha em se trabalhar com documentos em sala de aula, que os professores conseguiram

compreender as diferentes formas de lutas contra o preconceito, os maus tratos, a violência institucionalizada contra esses grupos que viveram em São Luiz de Cáceres, Província de Mato Grosso. Espera-se, também, que seja possível que os professores de escolas públicas brasileiras possam trabalhar em sala de aula com as memórias produzidas por esses sujeitos históricos nessa outra época, visualizando suas experiências. Para o antropólogo estadunidense Sidney Mintz,

Quando tais indivíduos parecem compor grupos, grupos estes que agem diferentemente em terrenos semelhantes, não é porque necessariamente as “culturas” desses grupos são qualitativamente diferentes, mas porque as alternativas culturais, percebidas por eles como mais apropriadas no momento, emergem em contextos sociais específicos. [...] As pessoas adquirem experiência enquanto estão sendo acionadas e enquanto agem. Na maior parte do tempo e na maioria das formas, elas agem de acordo com um código socialmente herdado de comportamento padronizado, um código histórico de longa permanência. Mas esse código não é jamais uma camisa-de-força; existem escolhas e alternativas. Estas - incluindo a opção pela não ação - são utilizadas em várias permutações, embora finalmente sujeitas às condições externas. Tais condições externas variam de acordo com diferentes grupos, é claro, e estão sujeitas ao controle de diferentes formas. Grupos diferentes podem escolher, em sua maioria, soluções diferentes (e às vezes potencialmente contraditórias ou conflitantes), mesmo quando tais soluções em geral se enquadrem em alguma classe de alternativas culturalmente aceitáveis (MINTZ, 1982, p. 225-226).

Daí a importância do uso de documentos no ensino de História enquanto recurso didático-pedagógico. Pois é preciso compreender por meio das narrativas criadas por outros grupos étnico-raciais como foram produzidas essas memórias. Com isso, talvez seja possível que a geração de estudantes, que se encontra em sala de aula, possa, conscientizar-se da importância de como se constrói o discurso histórico. Mas como é possível isso? Para o historiador Luís Fernando Cerri

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso (CERRI, 2001, p. 100).

Por isso, consideramos que o aluno ao ter o contato com as histórias dos africanos e afro-brasileiros escravizados em São Luiz de Cáceres no período de 1874-1888, possam perceber que esses grupos detinham trajetórias diferentes, dos que eram considerados livres e não eram propriedades de nenhum senhor escravista. A consciência história é um fenômeno humano, pois ter o acesso a essas experiências, questionando como lutaram, amaram, resistiram as diferentes formas de opressão, quando encontravam-se vivendo na condição de escravizados é importante, pois desta forma o aluno também poderá estabelecer correlações com as demandas sociais colocadas pelos grupos afro-brasileiros nos dias atuais, como também conscientizar-se que a produção do discurso histórico faz parte de uma minuciosa operação historiográfica, cabendo ao historiador essa função.

1.2 O Ensino de História e as Relações Étnico-Raciais

Nesta seção discutiremos sobre as “Diretrizes Curriculares” e as Relações Étnico-Raciais que foram aprovadas em 2004, pelo Conselho Nacional de Educação, que estabelece para todo os níveis de ensino, o trabalho com as temáticas História e Cultura africana e afro-brasileira. Estas “Diretrizes” foram implementadas com base na Lei 10.639/03, assinada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

Em 2004, com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, o Parecer 23001.000215/2002-96 CNE/CP 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, consta que:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (MEC/CNE/2004)³⁶.

36 Este parecer encontra-se disponível na Internet: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>

A aprovação das “Diretrizes Curriculares Nacionais” foi fruto das lutas de várias entidades civis, incluindo o Movimento Negro no Brasil, que não deixaram que este dispositivo legal não se tornasse algo sem valor. Este documento representa, de forma perceptível, sinais de lutas políticas desses movimentos sociais contra o racismo velado no Brasil, que impediu por um longo período a participação democrática dos excluídos. O antropólogo congolês Kabengele Munanga assevera que

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005 p. 17).

A partir da aprovação desses dispositivos legais, houve o esforço por parte de inúmeros professores que trabalham na Educação Básica, no sentido de desenvolver estudos pautados na educação sobre as relações étnico-raciais para o ensino de História, ampliando assim a percepção da participação dos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

A responsabilidade desta mudança recai sobre nós professores, que precisamos trazer à tona as histórias e culturas destes excluídos e marginalizados pela cultura e poder do colonizador que forjou uma ótica cultural europeia, tão forte que temos no tempo presente um ensino de História com tradições que são difíceis de quebrar como a cronologia, a ideia de heróis, vilões, do enaltecimento de fatos considerados importantes pelo colonizador, sem espaços para outras interpretações e personagens.

As historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) fizeram apropriada crítica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, formulando questões sobre a necessidade de se trabalhar ativamente os conceitos históricos como Identidade Étnica, Pluralidade Cultural e Cultura afro-brasileira. Tais definições são necessárias para o combate as práticas racistas e às discriminações contra as populações africanas e afro-brasileiras contemporâneas. Para as autoras, esse dispositivo legal [...] têm hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de

desigualdades históricas na sociedade brasileira. Na prática, eles serão o que as escolas e os professores que os implementarem fizerem” (ABREU E MATTOS, 2008, p. 6). Esclarecem, ainda, que a discriminação e o preconceito étnico-racial desferidos contra os afro-brasileiros nos dias atuais têm historicidade, pois

Desde o período colonial, as cores hierarquizavam não apenas livres e escravos, mas uma crescente população livre descendente de antigos escravizados que se alforriavam das mais diversas maneiras. Silenciar sobre elas foi uma das formas históricas encontradas para tentar negar essas hierarquias (Mattos, 2000). De fato, elas continuavam a atuar, mesmo depois do fim da escravidão, discriminando todos aqueles que não podiam por seu fenótipo escapar da classificação de “negro”. Esse o sentido profundo da ressignificação levada a cabo pelos movimentos negros da segunda metade do século XX. Assumir-se negro (a) passou a significar a incorporação, com orgulho, da herança cultural de milhões de africanos aqui chegados como escravos ao longo de mais de três séculos (ABREU & MATTOS, 2008, p. 10).

Compartilho com as análises das historiadoras Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) ao tratar das “Diretrizes Curriculares”, para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, pois elas afirmam que devemos ir além das críticas dos PCNs e das “Diretrizes”, pois muitos assim o fazem, quando mostram suas fragilidades de conceitos como cultura, identidade, pluralidade cultural, mestiçagem e multiculturalismo; enxergando apenas a ideia de grupos culturalmente fechados, mas nunca imaginam como tecer outras interpretações, já que a própria lei nos orienta a trabalhar ou educar com vistas a convivência e o respeito entre as diversidades, culturais, linguísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas. As autoras, ainda, esclarecem que essas novas medidas, que modificaram a LDB de 1996, se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação as populações afro-descendentes quando levam para as escolas temas de estudo e discussões que antes eram silenciados na escola, a discriminação racial e as desigualdades de direitos sociais, civis e econômicos, a ideia de democracia racial e a teoria do branqueamento, raça, grupos étnicos, hierarquização das cores e termos como afro-descendentes ou afro-brasileiros. São temáticas que obrigatoriamente fazem os professores a saírem de sua zona de conforto (temas e conteúdos que constam nos livros didáticos) e buscarem novos saberes para manejá-los em sala de aula.

Nesse país multicultural ou pluricultural chamado Brasil, somente é possível viver a verdadeira democracia, quando o respeito as diferenças étnico-raciais forem tratadas de forma primordial na educação, assumindo preconceitos e enfrentando-os com a historicização da sociedade que foi se construindo em cima de hierarquias de cores que fomentou um distanciamento das pessoas ou a negação de sua descendência que trazia a marca do feio, do suspeito, da violência, da ignorância, da brutalidade, da desordem, da cor do pecado, do místico profano e do medo.

A produção cultural do preconceito em nosso país só poderá ser extinta quando as pessoas conhecerem, entenderem e refletirem sobre as contribuições destas diferenças e abrirem as mentes e os espíritos para os “outros”; tendo a consciência de somos o que somos, pela soma e metamorfose que continuamos a ter. Somente com lutas e reivindicações demandadas pela população afro-brasileira, integrantes do Movimento Negro no Brasil, passou a denunciar as políticas de hegemonia cultural racista que os afastava da educação, saúde, trabalho e da História ensinada.

A luta do Movimento Negro no Brasil é visibilizar as histórias dos africanos e afro-brasileiros, e conseqüentemente as suas vivências e lutas na contemporaneidade por direitos e reparações. São vários desafios que temos que enfrentar. Foi sancionada uma lei que precisa ser amplamente implementada e, pensando neste silenciamento desses sujeitos históricos que viveram em Cáceres, procurei levar para a sala de aula fontes históricas para se discutir, dentre várias temáticas, como africanos e afro-brasileiros escravizados na Província de Mato Grosso do século XIX, lutaram em busca da liberdade³⁷.

No ensino de história do Brasil, criou-se uma narrativa pejorativa para os afro-brasileiros enquanto enaltecia os brancos colonizadores ou a burguesia colonial, com seus heróis e poderes instituídos. Este ensino com base monoculturalista enraizado na memória coletiva precisa ser enfrentado por todos. “E o professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas necessárias [...] para que possa participar do processo do fazer, do construir a História (SCHMIDT, 2006, p. 118). Para essa autora,

37 Neste trabalho o professor não pode esquecer a problemática que guiará todas essas atividades. Pensando na temática das relações étnico-raciais, consegui colocar em prática essa metodologia didática em sala de aula nas turmas de segundo ano do ensino médio na escola Estadual Onze de Março, cidade de Cáceres – Mato Grosso, quando foi trabalhado a temática “Resistência Escrava em Mato Grosso”. Essa experiência didática foi publicada no JOPEC/ UNEMAT em 2017. Ver: Anais Vol. 8 (2017): Jornada Científica da Unemat, Cáceres/MT, Brasil, 24-26 Outubro 2017, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós Graduação, Pró-reitoria de Ensino de Graduação, Pró-reitoria de Extensão e Cultura e Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT - Unemat Editora. Disponível na Internet: <http://siec.unemat.br/anais/jc/?page=sumario&y=MA>.

além de encontrarmos fontes históricas que possam ser interessantes para o aluno, pois o professor precisa levar para a sala de aula recursos didáticos, com vistas a organizar o saber que será construído mediante atividades do historiador, ou seja buscar articular alguns elementos do fazer histórico com o fazer pedagógico.

A historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2006) aponta também para a possibilidade de ensinar os conhecimentos históricos com base em um processo didático-pedagógico, que faça o aluno pensar na construção ou na reconstrução da interpretação histórica através de atividades, nas quais ele possa identificar nas diferentes fontes históricas. Pensar também na periodização, questionar sobre quem foram os sujeitos históricos que elaboraram os documentos; quais foram suas intenções; identificar a instituição produtora da fonte histórica; quais são os sujeitos centrais e os periféricos no documento, enfim, perceber como a narrativa foi construída.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 passa a ser atendida mediante as narrativas que podem ser construídas junto com os alunos em sala de aula. Nesta interpretação histórica, saberes do senso comum vão sendo desfeitos, conceitos vão sendo ressignificados. Esta forma de trabalho permite aos alunos conhecerem histórias de lutas de grupos étnico-raciais que, ao saírem do mundo da escravidão, enfrentaram o ódio, maus tratos e a hipocrisia de vários segmentos da sociedade brasileira.

O ensino de História pode fazer florescer o orgulho daqueles jovens que trazem na pele uma descendência afro-brasileira, historicamente marcada pelo preconceito e racismo. Tanto a Lei 10.639/2003 como as “Diretrizes Curriculares”, precisam estar articuladas com os conteúdos trabalhados em sala de aula, com vistas para uma verdadeira democracia. Segundo a historiadora Nilma Lino Gomes, “Acredita-se que a superação do racismo e da desigualdade racial possibilitará transformações éticas e solidárias para toda a sociedade e permitirá o efetivo exercício da justiça social e da cidadania que respeite e garanta o direito à diversidade (GOMES 2010, p. 102)”.

A contribuição para esta futura cidadania é nossa capacidade de ir buscar em arquivos históricos, as histórias dos esquecidos pela sua condição de africanos e afro-brasileiros escravizados, libertos, pela audácia em visitar memórias que não são trabalhadas na história ensinada, mas que, por exemplo, faz parte das lembranças dos remanescentes quilombolas que vivem a nossa volta, mas, que pouco conhecemos.

Os afro-brasileiros através de uma antiga pauta de reivindicações querem o seu

lugar no ensino da História, que sempre os representaram (representam) de forma inferior, sem ater as suas memórias e histórias. Sujeitos estes que são percebidos somente através dos livros didáticos em situações de resistência, quando fugiam para quilombos ou diante da violência desferida pelos senhores proprietários. Outras formas de confrontação, negociação, alianças, enfim, travadas no cotidiano, se quer são mencionadas. Esses conhecimentos são passados pela escola e pela mídia – que fazem parte da memória social, que reforçam esses paradigmas que, as vezes, destoam de uma reflexão historiográfica crítica.

Os historiadores Amilcar Araujo Pereira e Ana Maria Monteiro (2013), nos mostra que diante destas novas mudanças na disciplina de história, esta assume uma importância fundamental para que a Lei 10.636/03, seja de fato efetivada. Em 2008 foi aprovada a Lei 11.645, que acrescentou à lei anterior a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas. Aumentando assim a responsabilidade dos professores em estudar e conhecer novas pesquisas, temas e áreas como a antropologia, linguística e artes. Passamos a transitar por outras áreas para aprender, ensinar e criar novas reflexões para uma mediação didática, longe do senso comum que também povoa nossas mentes e a dos educandos.

O ensino de História sobre a cultura africana e afro-brasileira, também rezam por um compromisso do educador que envolva sua reflexão cultural e política do historiador na busca de um trabalho, cujo significado transpareça a compreensão do mundo no qual fazemos parte. Para Pereira e Monteiro é preciso

Tornar possível, aos alunos, produzir conhecimentos sobre as sociedades e ações humanas do presente e do passado, em diálogo com o conhecimento histórico produzido pelos historiadores a partir de documentos construídos como fontes e com outros diferentes conhecimentos que circulam na sociedade; possibilita a leitura crítica de textos e imagens, e, também, a escrita de suas apropriações-aprendizagem, a (re) construção de representações; selecionar quais saberes, quais narrativas, quais poderes legitimar ou questionar, são alguns de seus desafios no tempo presente (PEREIRA & MONTEIRO, 2013, p. 8).

Neste sentido, pare esse momento, conclui-se que a aprovação da Lei 10.639/2003 e as “Diretrizes Curriculares”, esses dispositivos legais direcionam o professor para um trabalho efetivamente inovador, quando propõem novos temas e conteúdos, incluindo

sujeitos históricos que ficaram longe da história ensinada nas escolas. Segundo Kátia Mattoso (1990, p. 11) [...] ir ao encontro de uma multidão obscura que jamais teve voz própria, cujas sabedorias não são as nossas”; requer ternura e cuidados para se compreender as diferentes vidas perdidas no anonimato coletivo do que chamamos mundo da escravidão brasileira.

1.3 Orientações Curriculares para o Ensino Básico (Mato Grosso)

Na sequência, será abordado sobre as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso para a área de Ciências Humanas, observando os encaminhamentos para o ensino de história, com base na aprovação pelo governo brasileiro da Lei 10.639/2003. Em 2010, o estado de Mato Grosso foi a primeira unidade federativa que implantou as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em recente artigo o historiador Carlos Edinei de Oliveira teceu apurada análise dessas Orientações Curriculares, procurando

[...] analisar as orientações curriculares do Estado de Mato Grosso para o ensino de história, produzindo uma interface entre o currículo formal e o currículo real que acontece nas escolas públicas de Mato Grosso. A análise contempla as orientações curriculares para o ensino de história do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, verificando as estratégias de aprendizagem em ciências humanas e o processo de avaliação (OLIVEIRA, 2014, p. 87).

O autor destaca que é no Ensino Médio que o professor deverá trabalhar com o conceito de identidade cultural e a formação do aluno para o exercício da cidadania. Contudo, percebe no texto das Orientações Curriculares incongruências entre o que está sendo proposto e a ausência de discussões mais esclarecedoras sobre as estratégias metodológicas de ensino. O uso do livro didático e do documento em sala de aula, são temáticas importantes para o ensino de História.

Outro ponto observado por Oliveira trata do uso de recursos como fontes históricas, livros didáticos, filmes e de retroprojetores, que são utilizados, às vezes, como ilustração de conteúdos em sala de aula, ou seja, baseando-se no método tradicional.

As Orientações Curriculares para a Educação Básica, voltadas para o Ensino Médio (2012), têm também por objetivo a valoração do uso de documentos em sala de aula

circunscritos à História Local ou à História Regional; têm função social, pois espera-se que o aluno também consiga perceber a herança histórica que se encontra na cultura social, no econômico, na política, na religiosidade e, principalmente, na educação. Nesse sentido, Oliveira chama atenção para o uso de fontes históricas em sala de aula:

O uso didático de documentos é uma das grandes possibilidades para o professor de história. O professor precisa escolher documentos que sejam atrativos, adequados à idade do aluno e que permita ser analisado no tempo da aula. O professor precisa escolher um documento motivador e evidenciar o papel e a diversidade de documentos históricos. Dentre estas observações em relação às estratégias metodológicas de ensino, que não foram apresentadas pelas orientações curriculares e se faz fundamental nesta sociedade contemporânea estudos e pesquisas sobre o patrimônio histórico e cultural, visitas em museus, salas de memórias e ou outros espaços de história e memória. Pois os lugares de memória são percepções históricas que implicam escolha de determinados grupos sociais. É importante analisar com os alunos, em especial, nesta proposta do local para o global o que selecionamos e o que esquecemos como lugares de memória (OLIVEIRA, 2014, p. 98-99).

O aluno ao apropriar-se de saberes apreendidos durante a formação em sala de aula, significa também que incorporou os saberes historiográficos sobre as temáticas problematizadas pelo professor.

Essa etapa da educação básica tem por objetivo o estabelecimento de relações com a cultura e com o conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico, de modo a assegurar a preparação básica para a participação nas relações sociais e produtivas de forma cidadã. Para isso, combinará conhecimentos gerais e específicos de modo a articular pensamento e ação, teoria e prática, escola e sociedade, e contemplará: O universo da ciência contemporânea; As novas tecnologias; As relações sócio-históricas que os homens estabelecem na sociedade e no trabalho; As diferentes formas de linguagem presente nos espaços sociais e produtivos (MT. SEC, 2012, p. 79).

Quando o aluno passa a ter a consciência de como se encontra inserido no mundo em que vive, passa, então, a conhecer as diferenças, as semelhanças, as transformações e as permanências existentes. Dessa forma, é possível construir uma reflexão crítica sobre suas ações, levando em conta que em cada lugar e época, as pessoas criaram e recriaram (criam e recriam) estratégias de vivências, adaptando-se, transformando-se

e reinventando-se no mundo social.

Importante assinalar que, ao trabalhar com documentos como cartas de alforrias, jornais e processos cíveis de liberdade que abordem o cotidiano de afro-brasileiros em São Luiz de Cáceres, no período de 1874-1888, parto de um contexto histórico específico. Como foi exposto, não é possível trabalhar o sistema escravista brasileiro sem observar aspectos da Constituição de 1824, do Código de Processo Criminal de 1830, da Lei do “Ventre Livre” de 1871 e demais dispositivos jurídico-legais.

O uso da carta de alforria em sala de aula não escapa a necessidade se conhecer aspectos da legislação escravista, definidor do conteúdo jurídico do documento. Como indicamos no decorrer de nossa dissertação³⁸, a interpretação dessas fontes históricas, a sua formulação é produzida com base em uma ordem jurídico-política, que definia os africanos e afro-brasileiros no território do Império brasileiro como seres humanos sem identidade, despolitizados, apáticos a sua condição social (MALHEIRO, 1976).

Certamente que dependendo da atuação do professor em sala de aula, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, adequações deverão ser feitas, levando em consideração a linguagem do documento, informações sobre a sua origem dos grupos étnico-raciais, a trama, enfim, cuidados que deverão ter durante a leitura e a crítica documental. É importante que o professor de ensino de História perceba os africanos e afro-brasileiros escravizados como protagonistas de suas histórias, atuando no trabalho, nas relações afetivas, no convívio com a sua família e nas diferentes formas de resistências travadas no âmbito político e cultural.

Espera-se que seja possível explicitar as experiências desses grupos, cujas memórias foram silenciadas e excluídas das narrativas de quem detinha o poder. Com o desenvolvimento desta operação didático-pedagógica, não se pretende construir heróis ou vítimas, pois o que se busca é simplesmente redimensionar os olhares dos alunos para a existência desses grupos étnico-raciais “marginalizados”, que viveram em uma sociedade escravista hierarquizada, sofrendo violências devido a sua posição social, estigmatizado pela cor da pele e por terem suas origens no continente africano, que era considerado na perspectiva ocidental, como atrasado e incivilizado. Portanto, ao se trabalhar com os vestígios existentes nos documentos, podem ser reveladas memórias

38 Consultar no Portal Educapes (capes.gov.br), a dissertação de SILVA, Mauricélia Medeiros: Guia de Fontes para professores: o processo de liberdade de africanos e afro-brasileiros em São Luiz de Cáceres, 1874 - 1888. ProfHistoria/UNEMAT.

que permanecem ainda ocultas, como também possibilitar com que o aluno possa em sala de aula refletir sobre a sua atual realidade sociocultural.

1.4 Algumas obras sobre as ensino de História e as relações étnico-raciais

A dissertação de mestrado realizada pela historiadora Carina Santiago dos Santos (2016), intitulada “A educação das relações étnico-raciais e o ensino de história”, no âmbito do Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), é uma produção acadêmica que estuda/analisa os impactos das políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro.

A Lei Federal 10.639/03, portanto, complementa e altera a LDB e inclui História e cultura afro-brasileira e africana nos currículos de todos os níveis de ensino em todas as áreas, prioritariamente Artes, História e Geografia. A partir de então, tornou-se obrigatório o ensino das temáticas supracitadas, incluindo também no calendário escolar o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro. Deste modo, o Estado assumiu a existência de disparidade de oportunidades entre afrodescendentes e brancos no Brasil, deliberando que a educação, em especial o espaço escolar, constitui terreno preferencial para mudança desta realidade, e reconheceu a ausência da temática nos currículos escolares. [...] A Educação das Relações Étnico-Raciais consta na agenda de instituições e movimentos comprometidos com uma educação plural, de qualidade e engajada na construção de um Brasil igualitário para os grupos que compõem nosso mosaico cultural, mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas. Todavia, a partir da Conferência de Durban no ano 2015 e, em especial, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) por meio da Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003), esta questão ganhou destaque e virou obrigação de toda sociedade, em especial para os profissionais envolvidos com o processo educativo em seus diversos níveis e modalidades (SANTOS, 2016, p. 26).

A criação de um programa de pós-graduação como o ProfHistória³⁹, nas universidades brasileiras, voltado para o ensino de História, certamente têm contribuído para o avanço de estudos, tendo como referências esses dispositivos legais – estabelecendo

39 “O ProfHistória - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de História, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, visa à formação continuada do docente em História, que atua na Educação Básica, propiciando qualificação certificada para o exercício da profissão”. Informações disponíveis na internet: <http://www.profhistoria.ufrj.br>

conexões entre os saberes historiográficos e os saberes escolares. A formação de professores nas universidades públicas brasileiras, principalmente, em programas de pós-graduação dessa natureza, certamente, pode contribuir para o surgimento de posturas inovadoras por parte dos professores e alunos que trabalham com o ensino de História em sala de aula.

A dissertação de mestrado “A Educação dos Negros no discurso abolicionista de André Rebouças (1871-1888)” defendida em 2017, pela historiadora Carolina Biasi Pina no Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR/Universidade Estadual de Paranavaí, demonstra a trajetória do intelectual negro André Rebouças, nas últimas décadas do século XIX, também aponta como havia nesse período acirrada disputa pelo controle da mão de obra africana e afro-brasileira. Esse é um exemplo de como é importante a tomada de conhecimento sobre essa historiografia, pois apresenta trajetórias de homens afro-brasileiros, que criaram projetos e desenvolveram ações no sentido de traçar caminhos mais promissores para as populações de africanos e afro-brasileiros, na segunda metade do século XIX.

As elites agrárias brasileiras procuraram de todas as formas impedir que houvesse a emancipação escrava, tão necessária para o desenvolvimento das atividades produtivas em suas propriedades. André Rebouças, abolicionista, engenheiro e educador, lutou não somente pela liberdade dos africanos e afro-brasileiros, também era defensor de que esses grupos deveriam ter o acesso à educação e ao trabalho remunerado.

Sua ação abolicionista o encaminha a pensar as transformações sociais, discorrendo acerca da emancipação e integração do negro após a liberdade, incorporando mesmo que de forma insipiente a esfera da Educação e/ou instrução. Neste sentido, as suas propostas de reformas sociais vão envolver aspectos educacionais, tomando por base a agricultura, o então eixo principal da economia brasileira. [...] Deste modo, percebemos que a educação transcorre as sociedades em seu caráter histórico, e devido a amplitude de possibilidades de análise e interpretação, buscaremos nos voltar a atender a cronologia deste trabalho, sendo realizado um recorte histórico. Iniciando em 1871, tendo como marco a Lei do Ventre Livre, que tornava livre os filhos de escravos ao nascerem a partir daquele ano. Avultava-se por esta e outras leis decretadas anteriormente, uma gradual abolição dos negros. Estas ações se desenvolviam em decorrência do panorama econômico internacional e ações internas, ao qual ambos os reflexos encaminharam o Brasil escravista e monocultor, a mudança da mão de obra, principiando controvérsias a respeito da necessidade de se

educar a população para constituição do trabalhador livre; O recorte estende-se até 1888, momento em que encontramos a ação abolicionista mais intensa na busca de reformas sociais, sendo debatida a educação como aspecto central para o desenvolvimento brasileiro (PINA, 2017, p. 13-14).

Estudos dessa natureza colocam em foco como foram estabelecidas as relações étnico-raciais entre os africanos e afro-brasileiros escravizados e libertos, em confronto com os interesses dos senhores proprietários. Abolicionista como André Rebouças concebia outro projeto para esses grupos, quando conseguissem a liberdade. Acompanhava as notícias nos jornais e os debates parlamentares em torno da emancipação escrava. “O trabalho de Rebouças no Brasil se constituiu em diferentes momentos, com características singulares. Atuou como engenheiro, empreendedor, professor e jornalista, trabalhando sempre em busca de transformações do país” (PINA, 2017, p. 07). Rebouças possuía formação na Europa, o que não o impediu de vivenciar atos de preconceitos, devido ser um homem afro-brasileiro. Conhecer as histórias de Rebouças, como de outros sujeitos históricos escravizados durante os períodos colonial e imperial brasileiro, são importantes para se desvelar as memórias não-reveladas, não-privilegiadas pela historiografia de cunho mais conservador.

Ao mesmo tempo, ao trazer essas histórias para serem abordadas em sala de aula, o professor poderá proporcionar aos seus alunos o acesso à história local, a um lugar com singularidades próprias, diferenciadas devido, por exemplo, situar-se em um espaço de fronteira internacional, o que poderia propiciar, no caso de fuga, o início de uma vida em liberdade. Ou então, poderá trabalhar com as trajetórias de escravos que caminhavam pelas ruas da antiga cidade de São Luiz de Cáceres, em uma época em que as relações étnico-raciais eram estabelecidas no contato com homens brancos e indígenas (e também mestiços), que falavam línguas diferentes, vinham de experiências diferentes.

Nesse sentido, pensar nas práticas cotidianas dos grupos africanos e afro-brasileiros escravizados, como viviam, quem eram os seus proprietários, como se organizavam, como manifestavam suas crenças, quais eram os seus sonhos, paixões, indagar como escravos e escravas conseguiam recursos para a compra da carta de liberdade, dentre outras possibilidades. Tais operações podem levar os professores a ter acesso a territorialidades diferenciadas daquelas pertencentes às elites proprietárias

estabelecidas na antiga cidade provincial, São Luiz de Cáceres, do século XIX (atual município de Cáceres – Mato Grosso).

Não são poucos os relatos apresentados por pesquisadores ligados às universidades brasileiras e estrangeiras, além dos resultados de experiências de ensino e pesquisas realizadas por professores que atuam nas escolas públicas, nos quais trazem abordagens sobre o continente africano e sobre a atuação política dos grupos africanos e afro-brasileiros denunciando a discriminação étnico-racial, os preconceitos e as desigualdades percebidas em vários setores da sociedade nacional.

A historiografia social sobre a escravidão africana e afro-brasileira, mesmo a que trata sobre o período pós-abolição, é de suma importância para que os professores tenham acesso a esse debate relacionado a temas como alforria escrava, tráfico transatlântico, irmandades religiosas, quilombos, dentre outras possibilidades, procurando perceber as formas de resistências ou mesmo de negociações no âmbito do sistema escravista, como também nos governos republicanos brasileiros pós-1889.

É importante destacar que anteriormente ao sancionamento da Lei 10.629/2003 e das Diretrizes Curriculares (2004) essa produção historiográfica já era vigorosa⁴⁰. O professor, ao trabalhar com o ensino de História, se depara com o desafio de atender ao que é determinado nessa lei e nas diretrizes, procurando estabelecer as relações entre esses saberes de cunho acadêmico com o ensino de História no interior das escolas públicas.

A pesquisa realizada por João José Reis (1989) enquadra-se nessa historiografia, pois enfatiza que onde houve escravidão nas Américas, aconteceu a resistência contra a escravidão. Não são poucas as evidências desses confrontos - resultantes dos embates entre os interesses da classe senhorial escravocrata brasileira e, do outro lado, da cultura de resistência empreendida por africanos e afrodescendentes escravizados. Estudos sobre a legislação escravista, como as Ordenações do Reino (período colonial), a Constituição Imperial de 1824 e o Código Criminal de 1830 e demais dispositivos jurídico-legais, através destes, constatou-se que a classe senhorial brasileira buscou

40 Esta produção pode ser observada na difusão de artigos e composição de simpósios temáticos, mesas redondas em eventos como organizados pela Associação Nacional de História – ANPUH. Disponível na Internet: <https://anpuh.org.br/> Outros caminhos para possíveis consultas, para acompanhar essa produção é por meio dos Programas de Pós-Graduação em História existentes nas universidades brasileiras e nos centros de pesquisas, como o Centro de Estudo Afro-Orientais ligado à Universidade Federal da Bahia e o Centro de Estudos Afro-Orientais Candido Mendes, pertencente a Universidade Cândido Mendes – Rio de Janeiro; essas são referências importantes para se ter acesso a essa historiografia.

enquadrar, vigiar e disciplinar os comportamentos, as condutas dos escravos e libertos durante a vigência do sistema escravista brasileiro.

Apesar do estudo sobre a legislação escravista não ser o objeto desta pesquisa, é importante destacar a tese de doutorado defendida em 2007 pelo historiador Ricardo Tadeu Caires Silva (2007), intitulada “Caminhos e descaminhos da abolição. Escravos, senhores e direitos nas últimas décadas da escravidão (Bahia, 1850-1888)”. Pois este autor, ao se reportar sobre a Lei de 1871, que previa a liberdade dos filhos de escravos nascidos a partir desse período, ressalta que

Dessa forma, para os escravos, o uso da lei acabou se constituindo uma via privilegiada da luta contra o fim da escravidão. Assim, mesmo tendo sido concebida no intuito de promover uma transição lenta e gradual para o mercado de trabalho, formando libertos ordeiros e disciplinados, a Lei de 1871 desde cedo acabou sendo também utilizada para o desgaste do poder moral dos senhores e do próprio regime escravista na Bahia (SILVA, 2007, p. 151).

Para esse período, essa lei e as subsequentes foram interpretadas por escravos africanos e afro-brasileiros como uma real possibilidade para se conseguir a alforria, podendo, a partir de então, acessar a justiça por meio de um representante legal e pleitear a compra da carta de liberdade. Diante dessa questão, o uso de fontes documentais como cartas de alforrias, jornais e processos cíveis de liberdade em sala de aula pode permitir que os professores tenham acesso a vestígios sobre essas lutas, os momentos de tensões e negociações entre escravos e senhores proprietários, podendo compreender alguns aspectos do *modus operandi* da cultura política da escravidão.

1.5 Considerações finais

É importante reafirmar que a aprovação da lei pelo Governo Brasileiro, foi uma grande conquista do movimento negro no sentido de garantir o ensino de História da África e da Cultura afrodescendente nas universidades e escolas públicas e privadas do país. O desafio, porém, que os professores enfrentam é a necessidade de se apropriar das discussões historiográficas referentes à África e sobre os afro-brasileiros. Nessa perspectiva, as universidades públicas e privadas têm importante papel na formação do professor da Educação Básica, organizando os currículos dos cursos de Licenciaturas

para atender a lei, observando as trajetórias, as formas de resistências desses grupos diante de contextos históricos desfavoráveis, em que imperaram a discriminação étnico-racial, os maus tratos, a perseguição a suas crenças, enfim, as suas formas organizativas socioculturais.

Portanto, essas fontes históricas podem ser acessadas via Internet, da própria residência do professor/pesquisador, ou seu lugar de trabalho. Esses documentos encontram-se disponibilizados nos endereços eletrônicos dos arquivos públicos, dos centros e núcleos de pesquisas existentes nas universidades brasileiras e estrangeiras. É perceptível que, com o acesso desmensurado a uma tecnologia digital de informação, e com a reprodução inesgotável de livros e documentos digitalizados [...] “os historiadores já não têm o monopólio das representações do passado. As insurreições da memória, tanto como as seduções da ficção, fazem-lhes fortes concorrências” (CHARTIER, 2010, p. 12). Ou seja, o acesso às fontes históricas existentes nos arquivos e outros lugares de memórias podem ser feitos via Internet por qualquer pessoa interessada, mas a leitura e a crítica, a construção da narrativa historiográfica faz parte do ofício do historiador. Por isso, o uso de documentos históricos em sala de aula requer por parte do professor habilidades não somente para fazer a seleção das temáticas a serem problematizadas, com base na leitura de todo material coletado em arquivos, sejam físicos ou virtuais (via Internet), mas da necessidade da apropriação do discurso histórico (historiografia), estabelecendo conexões diretas com o ensino de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. *Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”*: uma conversa com historiadores. In *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008.

ALBERTI, Verena. *Ensino de História e Fontes Históricas*. VII Encontro Nacional de História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). “O Historiador e suas Fontes”, novembro de 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

BIASI, Carolina. *A Educação dos Negros no Discurso abolicionista de André Rebouças(1817-1888)*. Paranaíba, PR. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Paraná.

CARVALHO Marieta Pinheiro de; ZAMPA, Vivian Cristina da Silva. *O Arquivo Nacional na “Sala de Aula”*: fontes históricas na construção do conhecimento. In *Revista História Hoje*, vol. 6, nº 12, 2017.

CERRI, Luís Fernando. *Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática de História*. In *Revista de História Regional* 6(2): 93-112, Inverno 2001.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

CHARTIER, Roger. “Escutar os mortos com os olhos”. In *Estudos avançados* 24 (69), 2010.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões*. In *Um Olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, SP: Edições Vértice, 1990.

LE GOF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão [et.al.]. 3ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

LIMA, Mônica. Prefácio. In: PEREIRA, Amílcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

MALHEIRO, Perdigão. *A Escravidão no Brasil: ensaio histórico, jurídico, social*. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, INL, 1976.

MINTZ, Sidney W. *Cultura: uma visão antropológica*. In Tempo, Jun. 2010, vol. 14, no. 28, p. 223-237.

MATTOSO, Kátia Maria. *Ser Escravo no Brasil*. 3ª edição. Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. *O Ensino de História em Mato Grosso: Uma análise das Orientações Curriculares*. In Revista História e Diversidade, Vol. 5, No 2. Cáceres: UNEMAT Editora, 2014.

PEREIRA, Amilcar Araujo e MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PEREIRA, Nilton Mullet & SEFFENER, Fernando. *O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula*. In: Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Ano 90, Porto Alegre. V. 15, No 28, p. 113-128, dez. 2008.

REIS, João José. Resistência Escrava na Bahia. “*Poderemos Brincar, Folgar e Cantar...*”: *O Protesto Escravo na América*. In Afro-Ásia, 1983.

SANTOS, Carina Santiago dos. *A educação das relações étnico-raciais e o ensino de história na educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Florianópolis (2010 – 2015)*. Florianópolis, SC. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *O Ensino de História Local e os Desafios da Formação da Consciência Histórica*. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros e MAGALHÃES (Orgs.). *Ensino de História: Sujeitos, Saberes e Práticas*. Rio e Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires. *Caminhos e descaminhos da abolição*. Escravos, senhores e direitos nas últimas décadas da escravidão (Bahia, 1850-1888). Curitiba: PR. 2007. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná.

XAVIER, Érica da Silva. *Ensino de História. O Uso de Fontes Históricas como Ferramentas na Produção do Conhecimento Histórico*. XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas – SEPECH. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, julho de 2016.

FONTES

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Brasil. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF. Outubro, 2004.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas: Educação Básica*. Cuiabá: Defanti, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas*. Educação Básica. Gráfica Print, 2012.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Brasil. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília (DF), outubro de 2004.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio*. Brasília (DF), 2000. Ciências Humanas e Suas Tecnologias.

LEI NO 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. *Diário Oficial da União* – Seção 1 de 10/01/2013.

SENADO FEDERAL. Brasília, DF. *Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824*. Carta de Lei de 25 de março de 1824.

Patrimônio e ensino de história

*Rejane Alves Rodrigues Ditz*⁴¹

*Otávio Ribeiro Chaves*⁴²

Introdução

O presente texto é parte da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, realizado entre 2016 e 2018 na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, e vai se concentrar em dois dos aspectos abordados no trabalho: a constituição do Patrimônio Cultural e ensino de História com base na Educação Patrimonial.

A pesquisa foi baseada no Centro Histórico de Cáceres/MT, enfrentando a problemática do distanciamento entre a população e referido Patrimônio Cultural, a partir da verificação de que muitos grupos sociais não se sentem representados por esse patrimônio. Os trabalhos se desenvolveram com um olhar sobre a História de Cáceres/MT, objetivando a divulgação e valorização da História local, lançando mão da Educação Patrimonial como forma de atingir o pertencimento social e cultural. As abordagens da temática foram amparadas em autores que discutem a História local, além de publicações envolvendo práticas de Educação Patrimonial em sala de aula, dentre outras, visando dialogar com a memória cultural de Cáceres/MT, trazendo-a para o contexto escolar.

No campo educacional se tem observado, nos últimos tempos, grande interesse nas iniciativas voltadas à preservação patrimonial. Nesse contexto, nasce a expressão “Educação Patrimonial”, objeto de inúmeros projetos, métodos e práticas pedagógicas, cujas propostas educativas passaram a integrar o processo de ensino.

Os trabalhos desenvolvidos nessa temática visam identificar e reforçar as ligações entre a comunidade e seu Patrimônio Cultural. A *práxis* pressupõe a participação ativa da sociedade, ultrapassando os limites da sala de aula, buscando a integração da comunidade em todos os aspectos da preservação de seus bens culturais.

Referida participação da comunidade, por outro lado, exige a sensibilização dos cidadãos para a necessidade de preservação de seus valores culturais, a qual pode ser

41 Professora da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Mestra em Ensino de História pelo ProfHistória Unemat.

42 Orientador: Prof. Dr. Otávio Ribeiro Chaves – Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

obtida a partir da inserção do Patrimônio Cultural na vida cotidiana. Ao identificar-se com esse Patrimônio circundante, o indivíduo tende a se ver como protagonista na ação de preservar, atingindo seu desenvolvimento sociocultural.

2. A constituição do patrimônio cultural

A preservação do patrimônio cultural constitui assunto recorrente em trabalhos de pesquisas acadêmicas. Nesse aspecto, o território luso-brasileiro que deu origem à Nação brasileira, teve ocupação anterior ao século XVI por inúmeras populações “indígenas” e detém variadas manifestações da cultura humana, perceptível na arquitetura das cidades, em obras de arte sacra, em usos e costumes populares dos diversos grupos étnico-populacionais, constituindo fonte profícua para a pesquisa.

Dentre as manifestações humanas de reconhecida importância histórica, destacam-se as edificações e monumentos, cuja preservação permite que as novas gerações tenham contato direto com suas raízes históricas.

Conforme explica Átila Bezerra Tolentino (2012), o conceito de patrimônio é compreendido, no âmbito da História, como o conjunto de bens materiais atrelados à identidade, à cultura ou ao passado de determinada coletividade. Etimologicamente, o termo *patrimônio* é originado no latim *patrimonium* – cuja conotação é a de herança familiar, como o vocábulo derivado *pater* – “pai” ou “paterno”, emprestando dessas palavras o sentido de *transmissão* – como aquilo que o pai deixa ao filho.

A partir da Revolução Francesa deflagrada em 1789, avolumou-se a preocupação com a manutenção da memória, e buscaram-se monumentos que pudessem perpetuar, através dos tempos, os fatos históricos marcantes, preservando o passado e descortinando, por assim dizer, a evolução e o progresso visados naquele momento. Para Regina Abreu (2009, p. 35), “a emergência da noção de patrimônio, como bem coletivo associado ao sentimento nacional, dá-se inicialmente num viés histórico e a partir de um sentimento de perda”.

Nesse sentido, surgiram as primeiras preocupações em conservar, para a posteridade, a própria essência existencial da nação. Como explica Abreu (2009, p. 35), “era preciso salvar os vestígios do passado, ameaçados de destruição”.

A princípio o conceito de patrimônio agregava apenas aspectos materiais,

atrelado que estava à construção de monumentos e esculturas. Nesse aspecto, a perspectiva única era a das classes dominantes, já que os elementos materiais considerados passavam ao largo das classes populares, cujas produções artísticas e culturais não eram consideradas. Conforme Abreu (2009, p. 35), “foi apenas a partir do ideário desencadeado pela Revolução Francesa que o significado de patrimônio estendeu-se do privado, dos bens de uma pessoa ou de um grupo de pessoas – a nobreza – para o conjunto de cidadãos”.

A propósito desse conceito inicial de patrimônio, Márcia Sant’Anna (2009, p. 51) afirma que, “no mundo ocidental (...), o patrimônio, durante muito tempo, foi associado unicamente a coisas corpóreas”. A autora ressalta que

[...] somente com a grande expansão cronológica, tipológica e geográfica que o campo do patrimônio sofreu após a Segunda Guerra Mundial, é que processos e práticas culturais começaram, lentamente, a ser vistos como bens patrimoniais em si, sem necessidade de mediação de objetos, isto é, sem que objetos fossem chamados a reificá-los ou representá-los.

Paulatinamente, as aludidas manifestações artísticas e culturais populares passaram a um nível maior de importância, a ponto de se estabelecerem duas categorias distintas de patrimônio: a primeira, com bases na cultura erudita, calcada no patrimônio material, e a segunda, englobando usos, costumes e as mais variadas manifestações culturais e religiosas, constituindo aspectos imateriais.

No quadro a seguir, observam-se as principais atualizações do conceito de patrimônio cultural no campo educacional:

Quadro 01

Pressupostos e princípios	Século XX	Século XXI
1. Terminologia	Patrimônio Histórico e Artístico	Patrimônio Cultural
2. Objeto e instrumento de preservação	Bens materiais (imóveis) – Tombamento	Bens materiais e imateriais – Registro
3. Objetivo	Construção da identidade nacional	Reconhecimento da diversidade cultural
4. Vetor de preservação	Excepcionalidade, autenticidade e monumentalidade	Referencialidade e pertencimento.
5. Esfera de atuação	Poder público (nível federal)	Poder público (nível municipal), sociedade civil e setor privado.

Fonte: LACERDA, Aroldo Dias *et al* (2015, p. 15)

Nessa linha, englobam o conceito de patrimônio, tanto os elementos materiais, consubstanciados, por exemplo, em monumentos e esculturas, quanto os imateriais – usos e costumes populares, dentre outros, e até mesmo as manifestações artísticas de qualquer natureza, que constituem o patrimônio artístico –, e o patrimônio natural, composto pelos bens naturais. Ao longo do tempo, como afirmam Aroldo Dias Lacerda *et al* (2015, p. 15), “ocorreu uma ampliação conceitual na percepção de Patrimônio Cultural, com advento de novos paradigmas de preservação e de valorização da memória”.

De qualquer sorte, os elementos que efetivamente se perpetuaram e chegaram até os dias atuais dependeram de diversos fatores, vinculados tanto à vontade humana quanto aos caprichos da natureza. Dessa forma, eventos como guerras ou terremotos, por exemplo, tiveram grande importância na determinação daquilo que efetivamente restou preservado.

Ao tratar desse assunto, o historiador Jacques Le Goff (2003, p. 525) explica que o “que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade”. Todavia, acrescenta mais um fator relevante, afirmando também a importância dos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Para o autor, existem duas categorias principais de materiais da memória, às quais denominou

de monumentos – herança do passado –, e documentos – escolha do historiador.

Quanto a esse último aspecto, Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2012, p.31) afirma que a “história nos ensina a desnaturalizar, a ter um olhar perspectivo e a atentar para as diferenças, relativizando nossos valores e pontos de vista”. Dessa forma, a delimitação daquilo que será conservado para a posteridade, para além dos elementos materiais, estará reservado ao crivo dos historiadores, ao sabor de critérios subjetivos.

O sociólogo Michael Pollak (1992) observa que tanto a memória quanto a documentação são socialmente construídas, sofrendo, portanto, inúmeras influências, sejam elas de ordem política, econômica, ou qualquer outra força capaz de alterar o próprio curso da história. Segundo o autor,

[...] a construção que fazemos do passado, inclusive a construção mais positivista, é sempre tributária da intermediação do documento. Na medida em que essa intermediação é inescapável, todo o trabalho do historiador já se apoia numa primeira construção (POLLAK, 1992, p. 207).

Desse modo, a própria escolha do documento ou elemento histórico a ser valorado já é dada ao historiador com determinado conteúdo, sobre o qual desenvolverá seu trabalho.

Devemos lembrar também que inicialmente, no Brasil, os bens considerados patrimônio histórico e artístico foram os relacionados à elite ou à Igreja. A propósito da pouca consideração, como patrimônio, das edificações atribuídas às parcelas mais humildes da população, nos fala Janice Theodoro (1990, p.2):

Nós temos que saber porque são as casas grandes que permanecem como monumento. Não adianta ficarmos justificando o processo construtivo. Casas pobres com estrutura sólida foram destruídas porque envergonhavam o visitante europeu (como os vereadores diziam na Câmara de São Paulo). Mas, envergonhavam também o modesto proprietário. Assim, São Paulo colonial foi posto abaixo.

Em nosso país, o Decreto-Lei n.º 25 de 1937 conceitua o patrimônio histórico e artístico nacional:

Art. 1º Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico.⁴³

Ricardo Oriá (2009, p. 131) afirma que esse conceito de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional apresentado no Decreto-Lei nº 25 de 1937 “norteou, na prática, a política de preservação do patrimônio histórico no país e em diversos estados e municípios da federação brasileira, por força da estrutura de poder centralizador, imposto pelo Estado Novo (1937-1945)”. Dessa forma, o autor ressalta a priorização do patrimônio edificado e arquitetônico, em detrimento de outros bens culturais que, embora significativos, foram relegados ao esquecimento e mesmo à destruição, porquanto não mereceram, no contexto do referido decreto, valor que justificasse sua preservação.

Atualmente, o patrimônio histórico brasileiro é gerido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), vinculado ao Ministério da Cultura. As bases do IPHAN foram lançadas em 1936, com a criação do SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, e obteve força com o mencionado Decreto-Lei nº 25/1937, conhecido como Lei do Tombamento. O próprio SPHAN baseou-se em um anteprojeto elaborado pelo modernista Mário de Andrade⁴⁴, o qual idealizou o SPAN – Serviço do Patrimônio Artístico Nacional, visando “determinar, organizar, conservar, defender e propagar o patrimônio artístico nacional”, conforme afirma Almir Félix Batista de Oliveira, (2008, p. 23).

A partir dos anos 1930, o conceito de patrimônio, no Brasil, foi sofrendo modificações, pautadas nas ideias de Mário de Andrade. Ampliou-se a concepção de patrimônio – monumento para englobar também os aspectos culturais, ou seja, “o produto

43 Disponível na Internet, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm, pesquisa realizada em 04/08/2017.

44 “Mário de Andrade (São Paulo, 09/10/1893) foi um intelectual, escritor, crítico literário, musicólogo, ensaísta, folclorista e, sobretudo, um produtor de ideias, sempre a procura de um germe novo que se abriga na tradição. Sua relação com a preservação de nossa memória e patrimônio é visceral. Em 1920 - fruto de sua primeira viagem a Minas, ocorrida no ano anterior -, publica “Arte Religiosa em Minas Gerais”, sobre os monumentos e igrejas das cidades mineiras do ciclo do ouro. Participa da lendária viagem a Minas, de 1924, em companhia de Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e do poeta e escritor francês Blaise Cendrars, que redescobrem o barroco como uma manifestação legítima de nossas mais caras raízes e matrizes, e Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, como seu mais importante intérprete. Na década seguinte, em 1936, aceita o convite do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, para redigir o anteprojeto de criação do futuro SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, criado em 1937 e que teve como primeiro diretor Rodrigo Melo Franco de Andrade. Ainda hoje, impressiona o anteprojeto por sua clareza e contemporaneidade, decorridos quase 80 anos. Sua colaboração com o SPHAN, atual IPHAN, se estende até a sua morte precoce em 25 de fevereiro de 1945”. Fonte: <http://portal.iphan.gov.br/pr/noticias/detalhes/1024/mario-de-andrade>

da alma popular”, conforme nos relata Sant’Anna (2009, p. 54).

Em 18/04/1936 foi criado, em caráter provisório, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, sob a direção de Rodrigo Melo Franco de Andrade, o qual permaneceu como diretor até 1967, atuando numa época que ficou conhecida como *fase heroica* do SPHAN. Segundo consta, tal época foi marcada por deficiência de estrutura, de pessoal especializado e de recursos em geral, em contraste com a grande quantidade de trabalho a ser feito (OLIVEIRA, 2008, p. 25).

Nesse aspecto, Oriá (2009, p. 131) nos alerta que, quanto à política de preservação que norteou o SPHAN, “preservaram-se as igrejas barrocas, os fortes militares, as casas-grandes e os sobrados coloniais. Esqueceram-se, no entanto, as senzalas, os quilombos, as vilas operárias e os cortiços”. Ou seja, as discussões temáticas que embasam a *Micro História* não foram privilegiadas.

Marcos A. da Silva (2003, p. 40), a esse propósito, relata que desde 1937, “quando se criou no Brasil um Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, a discussão sobre esse campo de debate foi ocupada por arquitetos e alguns poucos teóricos da cultura, como Mário de Andrade”.

O autor afirma, ainda, que

[...] mais recentemente, todavia, cresceu na discussão a presença de profissionais de história, embora, às vezes, separando patrimônio histórico de educação, identificando-o prioritariamente a tarefas de pesquisa como noção ampliada do universo documental explorada pelos historiadores: além dos documentos escritos, preservados em arquivos, edificações e outros objetos são também materiais que eles podem estudar. (SILVA, 2003, p. 40).

Entre 1937 e 1979, com a mudança de direção do instituto, adveio a prática de direcionar o tombamento não mais somente sobre construção específica – o bem material tombado –, mas também sobre o respectivo entorno, visando preservar o conjunto arquitetônico, o qual estava em risco diante do desenvolvimento urbano e da valorização imobiliária.

Com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, foram elevados à categoria de direitos fundamentais da pessoa humana os direitos culturais, e foram consagrados dois princípios basilares que devem nortear a política de preservação do patrimônio histórico-cultural, quais sejam, o princípio da cidadania cultural e

o princípio da diversidade cultural. Tais temas foram tratados nos artigos 215 e 216 da CRFB/88.

O Patrimônio Cultural recebeu atenção no artigo 216, ganhando *status* de matéria supralegal, passando a merecer todas as garantias constitucionais características. Dispõe referido artigo:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2º Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3º A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4º Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

§ 6º É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular a fundo estadual de fomento à cultura até cinco décimos por cento de sua receita tributária líquida, para o financiamento de programas e projetos culturais, vedada a aplicação desses recursos no pagamento de:

I - despesas com pessoal e encargos sociais;

II - serviço da dívida;

III - qualquer outra despesa corrente não vinculada diretamente aos investimentos ou ações apoiados.⁴⁵

Além disso, a Emenda Constitucional 71/2012 acrescentou, à Carta Política, o artigo 216-A, dispondo sobre o Sistema Nacional de Cultura:

45 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 23 de set.2017.

Art. 216-A. O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais.

§ 1º O Sistema Nacional de Cultura fundamenta-se na política nacional de cultura e nas suas diretrizes, estabelecidas no Plano Nacional de Cultura, e rege-se pelos seguintes princípios: Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012

I - diversidade das expressões culturais;

II - universalização do acesso aos bens e serviços culturais;

III - fomento à produção, difusão e circulação de conhecimento e bens culturais;

IV - cooperação entre os entes federados, os agentes públicos e privados atuantes na área cultural;

V - integração e interação na execução das políticas, programas, projetos e ações desenvolvidas;

VI - complementaridade nos papéis dos agentes culturais;

VII - transversalidade das políticas culturais;

VIII - autonomia dos entes federados e das instituições da sociedade civil;

IX - transparência e compartilhamento das informações;

X - democratização dos processos decisórios com participação e controle social;

XI - descentralização articulada e pactuada da gestão, dos recursos e das ações;

XII - ampliação progressiva dos recursos contidos nos orçamentos públicos para a cultura.

§ 2º Constitui a estrutura do Sistema Nacional de Cultura, nas respectivas esferas da Federação:

I - órgãos gestores da cultura;

II - conselhos de política cultural; III - conferências de cultura;

IV - comissões intergestores;

V - planos de cultura;

VI - sistemas de financiamento à cultura;

VII - sistemas de informações e indicadores culturais;

VIII - programas de formação na área da cultura; e

IX - sistemas setoriais de cultura.

§ 3º Lei federal disporá sobre a regulamentação do Sistema Nacional de Cultura, bem como de sua articulação com os demais sistemas nacionais ou políticas setoriais de governo.

§ 4º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus respectivos sistemas de cultura em leis próprias.⁴⁶

A inserção desses temas na Constituição Federal, para além de lhes imprimir observância obrigatória, também ampliou o conceito de Patrimônio, seja o contido no Decreto Lei 25 de 1937 ou mesmo aquele existente no senso comum.

46 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 14 de set. 2017.

Para Oriá (2009, 135), a ampliação do conceito de patrimônio cultural, trazido pela Constituição/88, confere perspectivas para a construção de uma memória plural, ensejada por uma nova política de proteção ao nosso acervo histórico.

De fato, a partir da valoração de elementos imateriais, o conceito de patrimônio cultural desvincilhou-se do lugar-comum – o patrimônio edificado ou, como amplamente conhecido, a “pedra e cal”, ou seja, os bens imóveis de importância histórica, dotados de valor estético e artístico.

Nesse aspecto, a Constituição Federal Brasileira (1988) sedimentou a pluralidade do patrimônio cultural, abarcando, além dos bens materiais de importância histórica, também os elementos imateriais, contidos nas demais expressões culturais do povo – modos de criar, de fazer, de viver. A importância de preservar foi além daqueles elementos característicos da sociedade dominante, os quais, em linhas gerais, compunham o acervo digno de preservação – e passou a considerar, também, a contribuição cultural das classes menos privilegiadas, ou mesmo, dos segmentos étnico-raciais minoritários, tais como quilombolas e indígenas.

Portanto, a Constituição brasileira de 1988 contribuiu para superar a visão elitista, demonstrando a importância, para o patrimônio histórico-cultural da nação, dos bens materiais e imateriais, independentemente da fonte, pois receberam valoração não só as contribuições das classes dominantes, mas de todos os grupos étnicos formadores da sociedade brasileira - além de brancos, os negros e índios.

Diante de todos esses dispositivos legais, pautados na Constituição Federal de 1988, ressaltamos a importância de um trabalho de pesquisa e intervenção didático-pedagógica relacionado à Educação Patrimonial.

3. O Ensino da História e a Educação Patrimonial

Conforme nos informa Elza Nadai (1992, p. 145), ocorreu na França do século XIX o surgimento da História como disciplina escolar autônoma, calcada nos *movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas*. Por sua vez, o discurso histórico empregado como suporte à nova disciplina se baseou na *genealogia da nação* e no *estado de mudança*, ou seja, nas transformações: o dinamismo, o movimento, em patamar superior àquilo que permanece estático.

Com efeito, o estudo da História é remodelado no século XIX pela adoção do método positivista⁴⁷, tendo a adoção da linguagem das ciências naturais proporcionado novo sentido à História. Segundo Elza Nadai (1992, p. 145),

esse sentido constitui ao mesmo tempo uma imagem privilegiada (mas não única) do progresso da humanidade e uma matéria que deve ser estudada, um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos, que permitem a reconstrução exata do passado.

A partir da junção desses dois aspectos, é instalada a “revolução” positivista, e estabelecidos campo e método da história.

Luís César Castrillon Mendes (2016, p. 27-28) explica que

[...] dentre os diversos projetos políticos possíveis para o Brasil, consagrou-se a opção regressista-centralizadora, cujos resultados imediatos foram a fundação de instituições como o IHGB, o Arquivo Imperial e o início das atividades no Colégio Pedro II. A criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837, a exemplo do Instituto Histórico, no ano subsequente, obedeceu a intenção por parte do Estado de se implementar, nas outras regiões, as diretrizes determinadas pelas instituições modelares do Império. De acordo com Arlette Gaparello, o ensino secundário colegial pode ser visto como a materialização de uma política de formação das elites nacionais, como um grupo que deveria sobressair-se e manter-se distinto do conglomerado heterogêneo formado pelos habitantes do Brasil independente.

Os programas didáticos utilizados durante praticamente todo o século XIX indicam a escolha por um ensino de História com matizes político-nacionalistas, exaltando a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia. Os planos de estudo foram consolidados a partir da instituição dos programas curriculares do Colégio Pedro II⁴⁸, criado em 1837, que introduziu o ensino de História, a partir de 1838, em todas as séries oferecidas (FONSECA, 2011, p. 48). Conforme Pacheco (2017,

47 A historiografia positivista se caracteriza, dentre outros traços importantes, por um culto fetichista e exagerado do texto, considerado como a única e exclusiva fonte legítima do trabalho histórico (ROJAS, 2007, p. 20). A respeito do Positivismo, tem-se que “essa tradição filosófica, iniciada na primeira metade do século XIX, destaca a ciência como ideal de conhecimento, superior a outras modalidades de cultura (artes, filosofia), e a suposta garantia de objetividade derivada de seus procedimentos – observação, experimentação e generalização. No âmbito da história, ele prioriza um trabalho com documentos e estabelecimento de fatos, rejeitando dimensões literárias e políticas em sua produção” (SILVA, 1995, p. 88).

48 “Considerado modelo para as demais escolas do Império, o Colégio Pedro II acabava por impor seus currículos, sobretudo para o ensino secundário” (FONSECA, 2011, p. 48).

p. 13), “esse programa disciplinar teve claramente a intenção de produzir um sentimento de unidade nacional em torno da Monarquia”.

No Brasil, com o fim da monarquia e o início da República em 1889, foi reescrita a História, de modo a negar o passado monárquico e afirmar a ideologia republicana, estabelecendo um sentimento nacionalista. Priorizou-se a História europeia positivista, diante de sua preocupação com a identidade nacional, os heróis e as imagens “civilizadoras”. Na concepção das elites brasileiras, o exemplo europeu haveria de ser seguido, a fim de que o Brasil progredisse, da mesma forma que a Europa.

Conforme Selva Guimarães Fonseca (2001, p. 49), o ensino de História enquanto disciplina autônoma foi estabelecido durante o Estado Novo, a partir de 1940. Desde sua inclusão nos programas escolares, ainda no século XIX, o ensino de História esteve calcado nas tradições europeias, sobretudo a francesa, privilegiando-se a História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e História Contemporânea, pilares da chamada História Universal. O ensino de História do Brasil ficava em posição secundária, se comparado à História Universal.

De acordo com Bittencourt (2011, p. 78),

[...] a História da Pátria ou do Brasil introduziu-se a partir da fundação do Colégio Pedro II e separou-se da História Geral, surgindo como disciplina autônoma apenas nos anos 50 do século XIX em uma condição complementar, quase como um estudo anexo, e sendo oferecida aos alunos das séries finais.

A autora ressalta ainda que, mesmo que a História do Brasil compusesse o currículo, a maior importância continuava sendo dada à História europeia, “pois a história da ‘genealogia da nação’ baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou o berço da Nação” (BITTENCOURT, 2011, p. 79).

Segundo consta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998, p. 23), relativos ao ensino de História,

[...] no contexto do Estado Novo, a História tinha como tarefa enfatizar o ensino patriótico, capaz de criar nas gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e o seu destino.

Nesse aspecto, Silva (2003, p. 51-52) demonstra que a institucionalização de patrimônio Histórico, ensejada pela Lei 378/37 e Decreto-Lei 25/1937, bem como, a institucionalização do ensino de História no Brasil, via decretos de 1931/1932 e Portaria de 1940, revestiu-se de viés autoritário, cingido ao Estado Novo, “reforçando a ênfase atribuída à história e ao patrimônio histórico como trajeto biográfico da nação, harmônico e cumulativo”.

Com efeito, na Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei 4.244, de 09 de abril de 1942), se observa uma tendência a enaltecer o sentimento patriótico, tal como consta do artigo 24 e §§:

Art. 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.

§ 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.

§ 2º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições.

Com a Lei de Diretrizes e Bases/LDB, a partir de 1961, coube ao Conselho Federal de Educação estabelecer apenas a amplitude das disciplinas obrigatórias, com ênfase na História Geral e História do Brasil e, em grau secundário, História da América. Os programas a serem elaborados ficaram a cargo dos Conselhos Estaduais e às congregações de professores. Assim, a própria imagem da História no Brasil restou calcada no eurocentrismo, com destaque para os fatos cronológicos que marcaram a História sob o ponto de vista europeu. Conforme nos mostra Fonseca (2001, p. 51),

O eurocentrismo foi aplicado de forma marcante não só nos programas de ensino, mas também na pesquisa histórica e na organização dos currículos dos cursos superiores em História. O currículo mínimo do curso de História, de acordo com a Resolução de 19 de dezembro de 1962, é basicamente constituído de História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, além de História da América e do Brasil.

Todavia, a partir de 1971, observamos a realização de uma reforma, com o objetivo de aumentar as formas de controle sobre os conteúdos a serem ministrados nas escolas, sendo que os programas de ensino se mostraram calcados em uma “filosofia” de reforma educacional perpetrada pelo Estado, visando, justamente, a delimitação do alcance desses conteúdos, para amoldá-los aos interesses estatais. Antes mesmo de tal reforma, já havia contornos da intenção estatal em reduzir as disciplinas de caráter humanista, voltando as atenções para a formação de mão de obra.

A propósito da criação da disciplina de Estudos Sociais, na reforma de ensino pós-64, Déa Ribeiro Felelon (2005, p. 20) *apud* Pacheco (2017, p. 14), afirma “que o aluno de 1º grau é passivo, mero receptor de informações, e com essa concepção, não precisa ter nenhuma de suas habilidades desenvolvidas. Não precisa aprender a pensar e refletir, deve apenas aprender”. Com tal concepção, a educação, ao longo do período ditatorial, centrou-se no ensino técnico.

A Lei 5.692/71⁴⁹ fixou as diretrizes e bases da educação. Estabeleceu controle sobre os currículos, tornou obrigatórias determinadas disciplinas e permitiu aos regimentos escolares fazerem substituições de disciplinas, conforme seus próprios critérios. Citamos os artigos abaixo, direcionados a essa questão:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Art. 12. O regimento escolar regulará a substituição de uma disciplina, área de estudo ou atividade por outra a que se atribua idêntico ou equivalente valor formativo, excluídas as que resultem do núcleo comum e dos mínimos fixados para as habilitações profissionais.

49 Pesquisa realizada na internet em 02/03/2018, disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12 de ab. 2017.

Dos artigos citados, o artigo 12 merece especial atenção, pois, na prática, as disciplinas que compõem a grade das ciências humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia, se enquadravam na “substituição de uma disciplina, área de estudo ou atividade por outra a que se atribua idêntico ou equivalente valor formativo”.

A esse respeito, Selva Guimarães (2015, p. 29) relata que

A nova organização curricular também efetivou outras disciplinas obrigatórias constantes no artigo 7º da lei 5.692/71, ao mesmo tempo que efetivamente desprestigiou o ensino de História e Geografia. No nível médio, 2º grau, admitia-se o tratamento de História e Geografia como disciplinas, desde que diminuíssem sua “duração” e “intensidade”, pois as disciplinas da área de formação especial deveriam ter duração superior àquelas de formação geral.

Segundo a autora, ainda, as razões para a paulatina substituição da História e da Geografia por disciplinas como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil envolviam a pretensão de dissolução dos campos de saber daquelas primeiras, porquanto formadoras de espírito crítico.

Nessa mesma linha, Fonseca (2001, p. 55) demonstra a adoção governamental de uma sistematização das áreas de conhecimento, com vistas à localização e interpretação de fatos, em detrimento da análise e interpretação críticas:

Os conteúdos a serem ensinados na escola, em todas as áreas do conhecimento, são planejados e sistematizados pelos órgãos governamentais e suas equipes de profissionais especialmente formados para este fim, o ensino de História passa a ser objeto de controle dos Conselhos e a discussão mantém-se basicamente limitada aos programas de ensino elaborados pelas Secretarias de Educação e aos livros didáticos escritos à semelhança dos programas adotados em grande escala.

Thais Nivia de Lima e Fonseca (2011), ao discorrer acerca da trajetória do Ensino de História em nosso país, explica que, no final dos anos 1970, restou evidenciada a necessidade de se operarem mudanças, diante da crise do Regime Militar, concomitante ao processo de redemocratização do país. Conforme a autora,

[...] em muitos estados brasileiros, a discussão sobre as novas propostas para o ensino de História acabou por condensar anseios mais generalizados, principalmente no que diz respeito à elaboração de projetos educacionais que

estivessem inseridos no processo de construção – ou de reconstrução – da democracia no Brasil (LIMA & FONSECA, 2011, p. 59).

Sonia Rampim Florêncio (2012, p. 22-23), por sua vez, nos afirma que a expressão “Educação Patrimonial” foi estabelecida no Brasil na década de 1980, com nascedouro a partir de experiências ocorridas na Inglaterra e aplicadas aqui,

com utilização de museus e de monumentos históricos com fins educacionais. Segundo a autora, a proposta metodológica que embasava as ações educativas de valorização e preservação do patrimônio cultural começou, nesse período, a ser definida inspirando-se no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra, chamado *Heritage Education*.⁵⁰

Também é do início dos anos 1980 outra experiência educacional, baseada no trabalho educativo com foco na cultura. Nesse aspecto, o Projeto Interação foi criado pela Fundação Nacional Pró-Memória, com o objetivo de relacionar a educação básica aos contextos culturais existentes no país, diminuindo a distância entre cotidiano e educação escolar (FLORÊNCIO, 2012, p. 07-09).

A autora esclarece ainda que a Educação Patrimonial, originalmente idealizada como campo específico de políticas públicas para o patrimônio cultural, deixou de ser estanque. Ou seja, não mais se concentra nos acervos e construções isolados, mas ocupa-se também, atualmente, da compreensão dos espaços territoriais como “documento vivo”.

Nessa linha, a Educação Patrimonial perpassa por diversas estratégias educativas, articulando, de forma eficaz, saberes diferenciados e diversificados, englobando tanto o ensino formal quanto a educação não formal. Para a autora, “é fundamental conceber a Educação Patrimonial em sua dimensão política, a partir da concepção de que tanto a memória como o esquecimento são produtos sociais” (FLORÊNCIO, 2012, p. 24).

Silva (2003, p. 40), nos afirma que

Pode-se [...] entender estudo de patrimônio histórico e ensino como partes de um mesmo processo na produção de conhecimentos, procurando evidenciar múltiplas virtualidades e opções contidas no ensino de história como experiência que abrange o domínio ampliado sobre um campo erudito e o diálogo com os universos de vivências sociais dos grupos humanos estudados e daqueles que os estudam.

50 “Educação Patrimonial”, em livre tradução.

Dessa forma, o autor nos demonstra que a Educação Patrimonial não deve concentrar-se unicamente no ensino sistematizado, mas também precisa apropriar-se dos conhecimentos afeitos à vivência do educando. E enfatiza, ao discorrer acerca das variadas experiências sociais de alunos e professores:

É nessas múltiplas nuances sociais, manifestada nas escolas como diferentes identidades, que uma noção ampliada de patrimônio histórico encontra espaço privilegiado para ser discutida e articulada ao ensino de história. (SILVA, 2003, p. 51).

Para fortalecer o diálogo sobre o ensino de história e a educação patrimonial, Ricardo de Aguiar Pacheco (2017, p. 87) nos orienta:

De forma privilegiada, mas não exclusiva, cabe à disciplina escolar de história propor, ao conjunto dos demais componentes curriculares, ações educativas voltadas a potencializar o diálogo sobre preservação patrimonial e a valorização da memória na prática pedagógica. No cenário escolar, compete à história, como disciplina mais próxima da problemática da memória social, desenvolver ações de percepção dos bens culturais e de reflexão de seus processos de constituição e reprodução.

Lacerda *et al* (2015, p. 18), ao analisar o processo educativo com foco em patrimônio cultural, afirma que “o reconhecimento de um bem cultural em processos educativos se funda, portanto, no estabelecimento de relações afetivas, sensíveis e preservacionistas, que estudantes e professores podem criar”.

Assim, o ensino de História pode fazer uso da educação patrimonial como ferramenta para o exercício da cidadania, pois, através do patrimônio cultural, podemos acessar outras informações importantes, valorizando a memória social da cidade.

4. Conclusão

O município de Cáceres/MT possui um rico acervo de bens históricos materiais e imateriais, em relação aos quais se verifica relativo distanciamento da população em geral, e da comunidade escolar, em particular. Muito embora esse patrimônio cultural esteja presente no cotidiano, o distanciamento se verifica porque muitas pessoas não

se sentem representadas por esse patrimônio, em razão, principalmente, da falta de informações e conhecimento histórico sobre ele.

Michel de Certeau (2006, p. 66) liga a pesquisa ao lugar social. Para o autor,

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhes serão propostas, se organizam.

Seguindo os apontamentos de Certeau (2006), e fazendo uma análise do lugar social que ocupamos enquanto professores de História, desenvolvemos a pesquisa acerca do patrimônio cultural da cidade de Cáceres/MT e o seu respectivo Processo de Tombamento, focada em Educação Patrimonial.

Resta evidenciado o papel da escola enquanto agente social para a preservação do patrimônio cultural, diante da importância deste na construção da memória. Os educadores precisam utilizar conteúdos que denotem a diversidade cultural, promovendo sua transposição didática, seguindo, nesse norte, os ditames dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Temas Transversais da Educação.⁵¹

Todo esse processo pressupõe o fortalecimento do conhecimento individual e coletivo sobre o Patrimônio Cultural, a memória e a identidade. Para tal, a Educação Patrimonial funciona como vínculo entre o aluno e sua herança cultural, possibilitando que se torne cidadão crítico e atuante na construção de sua identidade.

51 Visando à inclusão de questões sociais no currículo escolar foram criados os Temas Transversais da Educação, englobando Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. Esses temas são integrados ao currículo por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Regina. *A Emergência do Patrimônio Genético e a Nova Configuração do Campo do Patrimônio*. In: ABREU, Regina. CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Qual o valor da história hoje?* / Márcia de Almeida Gonçalves...[et al.], organizadoras. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

BARROSO, Vera Lucia Maciel... [et al.] (org). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. – Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF. In: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FLORÊNCIO, Sonia Rampim... [et al]. *Educação Patrimonial, histórico, conceitos e processos* – IPHAN, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas/SP: Papirus, 2001.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina & MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico da Educação Patrimonial*. MUSEU IMPERIAL / DEPROM - IPHAN – MINC, 1996.

LACERDA, Aroldo Dias...[et al]. *Patrimônio Cultural em Oficinas: Atividades em Contextos Escolares*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais*./Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MENDES, Luís César Castrillon. *“Logo que o seu cofre proporcione esta despesa”*: A construção da narrativa didática nacional nos manuais de História do Brasil adotados no Colégio Pedro II (1838-1898). Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em História, Cuiabá, 2016.

NADAI, Elza. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93, p. 143-162.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. *O IPHAN e o seu papel na construção/ampliação do conceito de patrimônio histórico/cultural no Brasil*. In: Cadernos do CEOM - Ano 21, n. 29 - Bens Culturais e Ambientais.

ORÍÁ, Ricardo. *Memória e Ensino de História*. In: *O saber histórico na sala de aula*/Circe Bittencourt (org). São Paulo: Contexto, 2009.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. *Ensino de História e Patrimônio Cultural: Um Percorso Docente*. Jundiaí/SP: Paco, 2017.

POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social*. Estudos Históricas, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. *Tese sobre o itinerário da historiografia do século XX: Uma visão numa perspectiva de longa duração*. In: MALERBA, Jurandir & ROJAS, Carlos Aguirre (org). *Historiografia contemporânea em perspectiva crítica*. Bauru/SP: EDUSC, 2007.

SANT'ANNA, Márcia. *A Face Imaterial do Patrimônio Cultural: Os Novos Instrumentos de Reconhecimento e Valorização*. In: ABREU, Regina. CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

SILVA, Marcos A. da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

TOLENTINO, Átila Bezerra (org). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

Lugares de Memória para educação patrimonial em Cáceres/MT

Maria Solange Sá Leite⁵²

Carlos Edinei de Oliveira⁵³

Introdução

A cidade de Cáceres/MT está situada na região oeste do Estado de Mato Grosso, e pela estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2020 conta com uma população estimada em 94.861 habitantes, densidade demográfica 3,9 hab/km², PIB per capita (2015) R\$ 17.077,52, Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) (2010) 0,708, em uma área de unidade territorial (2016) 24.593.031 km².

Erigida em 06 de outubro de 1778, com o nome de Villa Maria do Paraguay⁵⁴, por Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, com a finalidade de consolidar as terras em nome da coroa portuguesa, através do *uti possidetis*⁵⁵, terras estas que pertenciam pelo Tratado de Madri em 1750 a coroa espanhola.

Cáceres foi pensada como típico modelo de cidade portuguesa, a partir de um plano ortogonal, próxima a um rio como fonte de abastecimento de água, um largo (Largo da Matriz, posteriormente Praça Barão do Rio Branco) e uma igreja (antiga igreja matriz, onde no local só no século XX foi construída a Praça Barão do Rio Branco)⁵⁶ passou por períodos de auge do poderio econômico em Mato Grosso, no século XIX, com as Casas Comerciais

52 Professora da Educação Básica, Mestre em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Bolsista da CAPES. E-mail: solange.sa.sol@hotmail.com/mariasolangesa.mssl@gmail.com.

53 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) e do Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Membro da Reconal-Edu. E-mail: carlosedinei@unemat.br

54 Apesar de instituída em 1778, povoado só ganha status de Vila com o mesmo nome de fundação, através da Lei nº 1 de 28 de maio de 1859, assinada pelo Presidente da Província de Matto Grosso Joaquim Raimundo Lamare. Elevação de Freguesia à Vila – APMT. Em 1860 quando são oficialmente criadas as primeiras leis regulamentadoras e a Câmara Municipal, que funcionava com os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, onde foi criado o primeiro Código de Posturas Municipais, em 27 de junho de 1860. Em 1874, é elevada à categoria de cidade. Passa a ser chamada de São Luiz de Cáceres, pela Lei nº 3, de 30 de maio de 1874. APMT. No ano de 1938 pelo Decreto-Lei Estadual nº 208 de 26 de outubro a simplificou para Cáceres, denominação que segue até os dias atuais.

55 *Uti possidetis ou uti possidetis iuris* é um princípio de direito internacional segundo o qual os que de fato ocupam um território possuem direito sobre este.

56 Para essa construção historiográfica ver: ARRUDA, Adson. *Imprensa, vida urbana e fronteira: A cidade de São Luís de Cáceres nas primeiras décadas do século XX (1900-1930)*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

e no início do século XX foi considerada a terceira praça do Estado de Mato Grosso, e nos primeiros decanatos da segunda metade do século XX com a produção de grãos.

Nos anos de 2020 Cáceres se mantém devido ao número de órgãos públicos e a pecuária (sendo essa a principal atividade econômica da cidade, que possui um dos maiores rebanhos de gado bovino do Brasil)⁵⁷, tem forte tendência ao turismo, mas por falta de investimentos no setor, ainda não conseguiu sobreviver da área, também ainda não consegue implementação na indústria, tendo em vista a tão sonhada Zona de Processamento de Exportação e Importação – ZPE que há mais de trinta anos foi projetada e até o momento não obteve êxito como o esperado.

No processo de valorização dessa história e com a percepção da insuficiência de estudos sobre o patrimônio cultural edificado, bem como a ausência de material didático para trabalhar a temática na educação básica. Além disso, é visível que alguns moradores da cidade de Cáceres não conseguem perceber e valorizar completamente a riqueza que a cidade e o município possuem como patrimônio cultural. Visto que muitos dos seus patrimônios edificados estão em notável processo de deterioração e pelo desconhecimento da importância de se atribuir valor aos seus bens culturais, faz-se necessário sensibilizá-los por meio da educação patrimonial. “A educação Patrimonial contribui para o processo de identificação do indivíduo na sociedade, na medida em que permite que conheça os quadros de referência do passado percebendo semelhanças e diferenças na paisagem cultural, constantemente transformada” (SILVA, 2011, p. 13).

Assim sendo, o presente texto, tem como objetivo apresentar narrativas sobre alguns lugares de memória da cidade de Cáceres, com a perspectiva de sensibilizar a sociedade, em especial aos professores de História em relação ao patrimônio cultural edificado.

Os lugares produtores da memória, que serão oportunizados aos professores de história da educação básica para que eles sensibilizem os alunos sobre a importância da preservação dos seus bens culturais, como uma ação de cidadania, serão: A Baía do Malheiros (local em que está situada a Praia e Casa do Daveron), o Rio Paraguai (espaço onde está localizado o Porto Mário Correia), a Praça Barão do Rio Branco, a Catedral São Luiz, Marco do Jauru, Escola Esperidião Marques e o Cemitério São João Baptista.

Utilizaremos esses lugares de memória, bens patrimoniais, como fonte de conhecimento, ferramentas fundamentais para o professor de história utilizar em sala de

57 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

aula, e ainda como conteúdo para aulas de história local, oportunizando tanto os professores quanto aos alunos informações para a valorização do patrimônio cultural, seja ele em âmbito material quanto imaterial, salientando que esses espaços são locais já consagrados como espaços de estudos sobre Cáceres.

O que pensamos sobre pedagogia do patrimônio não é, portanto, mera reprodução, mas um fazer que nunca fica pronto, um espanto e uma admiração que conduzem a criação. Nessa abordagem, educar para o patrimônio não é, de forma alguma, transmitir informações sobre bens patrimoniais, pois a prerrogativa de que, ao conhecer mais sobre o patrimônio, o aluno seria um defensor de sua preservação é ilusória. A educação para o patrimônio implica uma relação sujeito-bens-culturais-múltiplos sentidos (GIL, TRINDADE, 2014, p. 8).

E nessa produção de sentidos, que este artigo tem como proposta de trabalhar a educação patrimonial, não como um saber pronto e acabado, mas como um campo de possibilidades, tanto para alunos como para os professores de história, uma produção voltada para o ensino e a educação patrimonial local, um recurso a mais para se trabalhar em sala de aula.

Na disciplina de História, os professores e os alunos são agentes do ensino-aprendizagem, a educação patrimonial pode ser trabalhada, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentro dos Temas Transversais, e mais precisamente, com a temática da Pluralidade Cultural, cuja finalidade é “[...] promover a compreensão dos valores que envolvem os bens patrimoniais junto à comunidade, para que esta seja uma parceira na luta pela preservação do patrimônio cultural” (SANTOS, 2007, p. 153).

A escrita deste texto é produzida com as análises das fontes documentais primárias encontradas no Arquivo Público Municipal de Cáceres - APMC, no Arquivo Público do Estado de Mato Grosso – APMT, documentos impressos e manuscritos que estão sob a guarda da Secretaria Municipal de Esportes, Cultura e Lazer. Fontes documentais que pertencem a Divisão de Patrimônio Histórico - DPH da Prefeitura Municipal de Cáceres - PMC, entre elas o inventário dos casarões tombados pelo Município de Cáceres em 1994 e em seguida pela Secretaria de Estado de Cultura - SEC em 2002, além de outros documentos oficiais, como os Códigos de Obras e Posturas Municipais - COPM, e a Lei Orgânica do Município de Cáceres, assim como textos bibliográficos que dialogam com a temática em análise.

II – Tecendo os lugares de Memória em Cáceres - MT

A cidade é o palco de toda uma diversidade de fatores inimagináveis, uma construção social, um campo de disputas, dos homens e mulheres que nela habitam e, portanto nunca pode ser apenas pensada de forma estritamente racional, uma cidade possui uma teia de fatores “Ela é memória organizada e construção convencional, natureza e cultura, público e privado, passado e futuro. A mudança é característica das cidades, mas estas mudanças têm história, personagens e uma trama de desejos individuais e de projetos” (FENELON, 1999).

É nesta perspectiva que pensamos a cidade de Cáceres, um lugar inicialmente idealizado pelo seu inventor, Luís de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, nos idos tempos de 1778, que com “uma meia dúzia” de pessoas tencionaram adentrar um território que não pertencia ao lugar que representavam no caso a Coroa Portuguesa, incrementando a população com os habitantes locais, que no decorrer do tempo foi se expandindo territorialmente, e das pequenas ruas e travessas do período colonial, foi emergindo uma cidade.

A cidade de Cáceres passou por significativas transformações físicas, econômicas e culturais vivenciando diferentes situações, como a consolidação das fronteiras, alterações políticas do poder local, um considerável fluxo migratório, período em que foi intensa a navegação fluvial via rio Paraguai, intensificação das atividades comerciais, que proporcionou a tentativa de adequação dos costumes locais às práticas modernizadoras, importada de grandes centros urbanos.

Essa questão do ordenamento das cidades, e a busca de encaixá-las em padrões culturais importados da Europa, foi uma prática bastante difundida, segundo Déa Fenelon, “[...] as tentativas de ordenar e disciplinar as cidades brasileiras, [...] ou das diferentes maneiras de suprimir o arcaico, o atraso e implantar o novo e a tão decantada modernidade que abrangem a passagem do século XIX par o XX, ampliando-se nas primeiras décadas deste século” (FENELON, 1999).

É neste âmbito, que pretendemos apresentar os lugares da cidade, como lugares carregados de memória, sejam elas individuais ou coletivas, mas repletas de significações, estes espaços que muitas vezes alguns cidadãos não o percebem, esses lugares fazem parte do cotidiano urbano, o interessante é que quando paramos para discuti-los,

nos remetem a todo um leque de significações.

Trata-se de momentos vividos que produzem uma série de significações para quem os viveu, cabe a nós dar sentido histórico, a essas narrativas, sejam elas fontes documentais impressas ou primárias, produzindo uma trama e um desfecho conforme a nossa subjetividade.

Dialogando com os documentos encontrados, entrecruzando com as leituras afins, nos faz levantar questões e refletir sobre a memória, ou mesmo os lugares de memória da cidade de Cáceres. Qual é maneira que os habitantes da cidade de Cáceres percebem o espaço urbano? Como as pessoas percebem as transformações ocorridas no cenário urbano da cidade? São questões que nos provocam a análise.

Os lugares de memória em análise neste texto, são locais que se alternam entre públicos e privados, imóveis/monumento tombado individualmente, bens tangíveis e intangíveis, pertencentes ao genético, edificado, dentro do perímetro de Tombamento do Governo Federal ou mesmo na área de entorno⁵⁸, cuja intencionalidade é fornecer formas diversas para os professores de história buscar várias possibilidades de se trabalhar tanto em sala de aula como em uma aula a campo.

Utilizando as seguintes etapas: conhecer (fisicamente ou teoricamente), se aprofundar no conhecimento desses espaços, oferecer possibilidades de diferentes apreensões do conhecimento, para pôr fim buscar a sensibilização para a valorização desses bens culturais.

Por que é importante pensarmos na multiplicidade do patrimônio, das memórias, e nestes como elaboração discursiva? Parafraseando Dominique Borne (1998), professor do liceu na França, ensinar/educar em História é levar os indivíduos a se apropriarem de uma linguagem específica, o que passa por operações intelectuais que possibilitam a construção de um discurso sobre o presente, o passado e o futuro. Isso supõe descobrir, compreender, analisar, operar ordenamentos no tempo, transportando-se no tempo, imaginar e deparar-se com o outro, os outros, a vida e a morte, a paz e a guerra, o poder e a submissão. Compreender a memória, o outro, é aprender a alteridade, afastar o medo do desconhecido, tanto quanto propiciar um sentimento de pertencer a uma comunidade, a um território, a uma cultura, a uma memória,

58 Área nas imediações dos bens tombados, instituída pela Lei de 1977, com base no Decreto-Lei nº 25/37 e, seu artigo 18. BRASIL. (1977). Lei nº 6.513 de 20 de dezembro de 1977, que dispõe sobre a criação de áreas especiais e de locais de interesse turístico, sobre o inventário com finalidades turísticas dos bens de valor cultural e natural; acrescenta inciso ao art. 2º da Lei nº 4.132, de 10 de setembro de 1962; altera a redação e acrescenta dispositivo à Lei nº 4.717, de 29 de junho de 1965; e dá outras providências.

como diz Borne, livremente escolhida e refletida e não temerosamente preservada, e a uma trama humana aberta a múltiplas solidariedades no tempo e no espaço (STEPHANOU, 2014, p. 20).

E os vestígios deixados pelos moradores dessa urbe para dar respaldo ao estudo desses lugares são jornais, documentos oficiais, imagéticos e memorialistas que são facilmente encontrados nos espaços de guarda da memória da cidade, bem como nas duas bibliotecas e outros lugares da cidade, podendo inclusive levantar a possibilidade em levar os alunos a esses espaços, analisando através da cultura que como cita Chartier (1988), em seus escritos “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é constituída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1988, p. 16 e 17).

As pessoas vão construindo as suas formas de vidas não como algo pronto e acabado, expostos em um manual, com tudo pronto a ser seguido, e sim através de suas práticas cotidianas, que se dão das mais diversas formas, deixando impressos suas marcas ou por meio de relatos escritos de um tempo vivido, ou imprimindo nos locais por onde passaram vestígios de um tempo singular, próprio e único.

Para Déa Fenelon (1999), a cidade nunca é feita de conceitos racionais, e sim de pluralidades e diferenças, ela é um palco, aonde os diversos atores sociais vão praticando todos os dias atos e dão sentido as suas existências, e a valorização da memória, “[...] que não está apenas nas lembranças das pessoas, mas tanto quanto no resultado e nas marcas que a história deixou ao longo do tempo em seus monumentos, ruas e avenidas ou nos espaços de convivência” (FENELON, 1999).

Nesse sentido, pensamos que há um ponto de ligação entre o estudo das cidades, com a memória, e principalmente os lugares de memória que em uma determinada temporalidade produziu e reproduziu significações para as pessoas que vivenciaram esses momentos, “São lugares, com efeito, nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos” (NORA, 1993, p. 21), e como esses lugares da cidade se apresentam de forma significativa para essas pessoas, produzindo assim tanto a memória individual, quanto a memória coletiva, pois a memória faz as pessoas se sentir pertencente a um determinado grupo. E os lugares não são algo apenas físico, além de sua funcionalidade, que são os sentidos

intencionais de quem os produziu, possuem algo muito mais complexo que é a simbologia que pode aparecer das mais diferenciadas formas, tendo inclusive múltiplas representações.

Esses lugares da cidade são constantemente utilizados pelos homens e mulheres, que convivem em um cotidiano urbano, buscando dar sentido as suas existências “ordinárias”, produzindo regras que muitas vezes não são reguladas por alguma legislação, e sobretudo são regras de convivências criadas pelas pessoas que determinam como padrões sociais o que pode, e o que não pode, que como cita Certeau (1994), “Os jogos dos passos moldam espaços. Tecem os lugares. Sob esse ponto de vista, as motricidades dos pedestres formam um desses ‘sistemas reais cuja existência faz efetivamente à cidade’, [...]” (CERTEAU, 1994, p. 176).

E assim trabalhando com a memória individual e coletiva, os lugares, as pessoas e os acontecimentos são os elementos constituidores da memória, a mesma memória que é feita de fragmentos do passado, que será destruída para se construir uma parte da história da cidade de Cáceres. E que, para Halbwachs, aparece como:

Diríamos mais exatamente ainda: memória autobiográfica e memória histórica. A primeira se apoiaria na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira. Por outra parte, ela não nos representaria o passado senão sob uma forma resumida e esquemática, enquanto a memória de nossa vida nos apresentaria um quadro bem mais contínuo e mais denso (HALBWACHS, 1990).

A memória pessoal ligada por fragmentos do passado à memória coletiva se transforma em social e posteriormente em memória histórica. É dentro desse contexto que situamos o nosso trabalho e os espaços abordados.

Há toda uma riqueza possível às ações educativas que tomem como disparadores as memórias históricas e os patrimônios, considerados cada vez mais plural. Assim, o ensino de História, de fato, poderá confrontar-se, como é feito insistentemente nas propostas relatadas, como espaços de produção de conhecimento, a partir da operação intelectual de ler o passado e o presente (STEPHANOU, 2014 p. 19).

São nessas diversas leituras produzidas, que apresentamos alguns lugares de memória, intencionalmente privilegiados da cidade de Cáceres – Mato Grosso, com a perspectiva de sensibilização para o desenvolvimento da educação patrimonial.

III – Apresentando lugares de memória em Cáceres – MT

a. A Baía do Malheiros

A Baía do Malheiros está localizada na área central da cidade, e a região no qual compreende o Cais do Porto Mario Corrêa e a Secretaria de Indústria e Comércio, Meio Ambiente e Turismo – SICMATUR da Prefeitura Municipal de Cáceres, com uma distância de 800 metros de margem, área localizada dentro do perímetro urbano da poligonal de tombamento do IPHAN, constituída de uma ilha fluvial que fica na área de entorno, que a priori não existia anteriormente.

É um espaço natural no Centro da Cidade de Cáceres, situado em uma Área de Preservação Permanente - APP, que com o passar do tempo foi ocupada e se transformando em um espaço de lazer, onde a população frequenta diariamente para a prática esportiva, além de receber pessoas das mais variadas localidades do mundo, visitantes ou turistas.

Essa região é considerada um dos pontos turísticos da cidade de Cáceres, bem visitada principalmente aos finais de semana, lugar em que as pessoas passam momentos de lazer e praticam várias atividades esportivas, como ioga, caminhadas na areia, jogos de futebol e vôlei de areia, dentre outras.

Quanto ao espaço pertencente à SICMATUR, conhecido Casa do Daveron, espaço construído pelo norte-americano Alexander Sólón Daveron⁵⁹, que no ano de 1997, o então Prefeito Municipal Aloísio Coelho de Barros, adquiriu para ser a Sede da recém criada Secretaria de Meio Ambiente e Turismo - SEMATUR⁶⁰. Quanto as suas características, a arquiteta da prefeitura responsável pela Divisão de Patrimônio Histórico, explica em sua análise situacional do imóvel:

59 Para saber sobre a vida de Daveron é fundamental consultar COUTINHO, Maria Auxiliadora A. A vida de Daveron. Disponível em: <http://www.zakinews.com.br/noticia.php?codigo=3638>. Acesso 06 nov. 2020.

60 SEMATUR, nome cristalizado na memória dos moradores de Cáceres.

Localização: Rua Riachuelo, s/nº., SEMATUR – SECRETARIA MUNICIPAL DE MEIO AMBIENTE E TURISMO - Centro Histórico Tombado. Cidade: Cáceres/ MT.

Proprietária: Prefeitura Municipal de Cáceres.

Propriedade: Público.

(A propriedade se encontra no Perímetro Tombado pelo Patrimônio Histórico/IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional).

Estilo Arquitetônico: Casa em série década de 20, Galpão hoje muito usado como Loft. Estilo contemporâneo

Ano de Construção: Década de 1900, possui portas e janelas de madeiras, toda construída de tijolinho de barro e cobertura de telhas coloniais bem antigas, porém conservando, barramento nas portas e janelas, presença de beiral curto, representando galpão da década de 20.

Estado de Conservação: Percebe-se que o estado de conservação é ruim.

Presença de piso de tijolões e cimento queimado, telhas coloniais, com tipologia arquitetônica conservada.⁶¹

No prédio funcionou um Projeto Cáceres Ecológica desenvolvido pelos reeducandos elaborado pela SICMATUR, em parceria com a Autarquia Águas do Pantanal⁶², e do Programa Cáceres Recicla⁶³, desenvolvendo o eixo da Educação Ambiental, através da reutilização de garrafas pets. Pois com a inauguração do complexo turístico da SICMATUR no dia 06/10/2016, a Sede da Secretaria passou a funcionar no prédio novo, juntamente com o Centro de Eventos Maria Sophia Leite e a Feira de Artes Dulce Regina Curvo, situados no mesmo espaço na área em frente ao túmulo do Daveron.

Quanto a ilha fluvial situada na Baía do Malheiros, é um istmo onde houve a interferência diretamente das ações do poder público local, onde já funcionou um restaurante “Restaurante Mini-Praia”, durante a década de 1970 até a década de 1990, mas que foi desativado e no ano de 2000, através da Lei nº 1.646⁶⁴, o então Prefeito Aloísio Coelho de Barros transforma em Reserva Biológica, se tornando uma área de APP, mas não cria uma Unidade de Conservação - UC e daí por diante não houve mais ações diretas no local realizadas pelo poder público municipal, servindo apenas de espaço para a realização de acampamento ou piqueniques.

61 PMC. Análise Situacional realizada pela Arquiteta Reginete Maria Rondon da Silva, responsável pela Divisão de Patrimônio Histórico, em 11 de julho de 2011, por ocasião da solicitação por parte do então Secretário da SEMATUR, Sandro Miguel da Silva Paula, em busca de reforma emergencial para o prédio.

62 Autarquia, órgão público ligado a Prefeitura Municipal de Cáceres – PMC, responsável pelo Saneamento Ambiental do município.

63 PMC. Lei nº 2.367/2013, em 20 de maio de 2013, que institui o Programa Cáceres Recicla e dá outras providências.

64 PMC. Lei nº 1.646/2000, de 03 de abril de 2000, que Cria a Reserva Biológica da Mini Praia e dá outras providências.

A abertura do istmo para mudar o curso do rio, a fim de se evitar que continuasse passando em frente do centro da cidade, só se deu a partir de 1879. [...] Antigamente as águas do Paraguai passavam correntosas banhando a cidade desde a boca do Furadinho, contornando pela praia [...] Sangradouro, portos da Manga, da praça Barão do Rio Branco, [...] Mas um inconveniente: a erosão da barraqueira devido à pressão do caudal na margem esquerda, onde está situada a cidade. [...] A solução estava na própria configuração da área. O rio, no seu encurvamento, formou uma península com um istmo de poucos metros de largura. Bastava, pois, abrir um canal nessa faixa estreita de terra e fazer com que a própria força das águas se encarregasse de formar nela novo leito, encurtando caminho para o sul (MENDES, 1998, p. 36 e 87).

E assim o professor Natalino Ferreira Mendes explica que no século XIX, por uma visão estratégica do chefe político Major João Carlos Pereira Leite o rio virou baía, tornando-se a Baía do Malheiros.

b. O Rio Paraguai e o Cais do Porto Mário Corrêa da Costa

O Rio Paraguai nasce na Chapada dos Parecis, no Estado de Mato Grosso e banha também o Estado de Mato Grosso do Sul e tem como afluente o rio Paraná. Suas duas margens são brasileiras. Faz fronteira do Brasil com a Bolívia apenas no trecho sul da Bolívia. Sempre no rumo sul, dá o contorno da fronteira com o Paraguai até encontrar o Rio Apa, quando deixa o Brasil e segue pelo interior paraguaio, até a capital Assunção. Em seu percurso inicial (cerca de 50 km) tem o nome de rio Paraguaizinho, mas logo passa a ser conhecido como rio Paraguai, percorrendo de cerca de 2.621 Km até sua foz, no rio Paraná. São 2,6 mil quilômetros desde a nascente.

Quanto à dinâmica econômica, em finais do século XIX e início do XX, o uso do rio foi indispensável para os cacerenses, pois a forma de abastecimento de gêneros alimentícios da cidade fora pelo Rio Paraguai, onde existiu intenso comércio de exportação, principalmente da poaia⁶⁵, e importação (de artigos finos, entre outros produtos

65 Segundo OLIVEIRA, Carlos Edinei de. Universo da poaia e seu patrimônio cultural: marcas do tempo de Rondon e da Coluna Prestes. XVII Simpósio Nacional de História. Natal, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Carlos/Documents/Publica%C3%A7%C3%B5es/O%20Universo%20da%20Poaia.pdf. Acesso em 16. nov. 2020. A poaia é da família da Rubiácea, seu nome científico é *Cephaelis Ipecacuanha*. Sua ação: modificadora das secreções, cardíaca, emética, expectorante, sedativa, diaforética, hemostática, anti-hemorragica, antiparasitária. Pode ser usada contra hemoptise, hematúria, leishmaniose, dispneia, difteria, envenenamento, catarro crônico intestinal, cólica, tenesmo, infecção intestinal, disenteria amebiana, irritação da garganta, irritação dos brônquios, irritação dos pulmões, febre gástrica e febre biliosa.

vindos do mercado europeu), para atender as expectativas de se adequar a “modernidade” da elite cacerense, seguindo os modelos da época, da influência da cultura francesa no Brasil, onde era realizado um comércio Brasil, Paraguai, Argentina e Europa.

O rio é referência para a cidade, no início do século XX, além de abastecê-la de água potável, é um espaço de sociabilidade intensamente utilizado, principalmente aos finais de semana, para pescaria, passeios de barco, banhos de rio, práticas esportivas aquáticas, antes de canalizar o abastecimento de água da cidade, fora o espaço onde as “lavadeiras” ganhavam seus sustentos.

O Rio Paraguai é onde anualmente ocorre o Festival Internacional de Pesca Esportiva de Cáceres/FIPE, organizado pela Prefeitura Municipal de Cáceres, na ocasião são realizadas competições esportivas como: torneio de pesca embarcada motorizada, pesca de canoa, pesca infantil e juvenil, pesca sênior e recentemente a pescaria especial, destinada a pessoas com deficiência – PCD.

Na gestão do prefeito Dr. Leopoldo Ambrósio Filho, inaugurou-se em 22 de janeiro de 1928, o Porto Mário Correia, em homenagem ao então Presidente do Estado Mário Correia da Costa, antes mesmo da sua inauguração e até a década de 1970, houve um intenso fluxo de embarque e desembarque de mercadorias, até o seu fechamento no início da década de 1970. A partir de 1960 com os sistemas rodoviários, rodovias e estradas de rodagem sendo instaladas, temos a diminuição dos transportes intermodais⁶⁶.

Justamente nesse espaço, encontra-se a orla da cidade de Cáceres, que passou por transformações significativas⁶⁷, pois desde a sua fundação até o início do século XX, os moradores de Cáceres usufruíram de maneiras diferentes desse cenário, o rio fez parte da vida dos que habitaram em Cáceres no decorrer do tempo, foi no entorno desse espaço social que a cidade tomou forma, crescendo, tendo sempre como referência o espaço onde foi iniciado o processo de povoamento local, tanto que nos dias atuais esse local se constitui como Centro Histórico de Cáceres.

Os moradores utilizaram-se do espaço da orla de Cáceres de diversas maneiras. A princípio, foram criando vários portos, casas, dentre outros. Estes espaços foram denominados de Porto da Manga (nas imediações da Rua da Manga, hoje Rua Quintino

66 Termo utilizado para designar os transportes que até chegar ao seu destino, a carga é levada sucessivamente por diferentes rotas (terrestre, marítima, fluvial e aérea).

67 Verificar em FANAIA, Maria de Lourdes. O olhar dos vereadores sobre a cidade de Vila Maria do Paraguai nos anos de 1859-1880. In: CHAVES, Otávio Ribeiro e ARRUDA, Elmar Figueiredo de (Org.). História e Memória Cáceres. Editora Unemat, 2011.

Bocaiúva), Porto da Praça Barão do Rio Branco, Porto do Maribondo (próximo à antiga Rede Cemat), Porto da Panela (Rua Boa Vista), do Fonseca (Rua dos Operários).

O Porto Mário Correia era em estilo arquitetônico neoclássico, na construção original havia dois leões esculpidos em gesso, voltado para a Praça Barão sobre o muro de balaústres, um dos leões teve a cabeça arrancada e com o tempo retiraram os leões, construído um muro de arrimo com balaústres, por algum tempo havia uma rampa e depois virou escadaria com o declínio da navegação fluvial.

c. A Catedral de São Luiz de Cáceres

A Catedral São Luiz, marco simbólico de inspiração francesa em Cáceres, está localizada na Rua Comandante Balduino, em frente à Praça Barão do Rio Branco, a construção dessa igreja teve início no ano de 1919, mas só foi concluída no ano de 1965, devido a várias dificuldades encontradas, como a morte do engenheiro idealizador, dentre outros problemas.

Segundo BIENNÉS (1987), no dia 6 de julho de 1886 foi solenemente colocada a pedra fundamental da nova Igreja Matriz da até então Paróquia São Luiz de Cáceres, seguindo a planta do artista francês Bossay Felix, segundo a qual teria 20 metros de largura por 80 metros de comprimento e com o seu interior dividido em 3 naves. Levantaram então as paredes até a altura desejada e pararam a obra, que se porventura fosse concluída seria na Praça da Jacobina (atual Praça Major João Carlos), contudo essa obra não foi concluída (REIS, 2013, p. 2 e 3).

A Catedral originalmente seria construída na Praça Major João Carlos, entretanto, foi transferida para o Largo da Matriz, tornando-se a sede da Diocese de São Luiz de Cáceres, foi iniciada as obras em 1919, em frente a antiga igreja matriz, no ano de 23 de fevereiro de 1949 a construção ruiu, retomando a obra somente em 1955 e nunca foi concluída conforme o projeto original, pois se trata de um período onde os padrões de modernidade vindas da França estavam em ascensão, assim a Catedral seria uma réplica da Catedral de Notre Dame de Paris em estilo gótico e neogótico.

A Catedral São Luiz de Cáceres teve suas estruturas internas ruídas no processo de construção, e quando retornou após anos, não seguiu o projeto original, o Bispo D. Máximo Biennés quando chegou a cidade como pároco, conclamou a população que

com ajuda financeira acabou a construção que foi inaugurada em 1965, após 45 anos da colocação da pedra fundamental que foi em 1919.

A Catedral é símbolo de imponência, auge da influência dos padrões franceses em Mato Grosso, a proposta era construir réplicas da Catedral de Notre Dame de Paris em Cuiabá e Cáceres. Em Cuiabá a réplica é a Igreja de Nossa Senhora do Bom Despacho⁶⁸, localizada próxima a avenida da Prainha e a Santa Casa de Misericórdia, no morro do Bom Despacho.

Em Cáceres, a construção da Catedral de São Luiz passou por muitos momentos, como a morte prematura do engenheiro responsável e idealizador do projeto, além da falta de profissionais, engenheiro e técnicos que solucionassem os problemas relacionados ao estilo gótico (telhados caídos, estilos pirâmides, decoradas de vitrais), a estrutura proposta no projeto não se adequava a planície pantaneira arenosa cacerense.

Terceiro, a catedral. Este talvez seja hoje um dos edifícios mais representativos da cidade. Esta começou a ser construída no ano de 1919, tendo como engenheiro responsável o Sr. Leon Munier que faleceu em outubro do mesmo ano. Daquele ano até a sua inauguração em 1965 aconteceram uma série de dificuldades para terminar a obra, como a falta de material necessário, de recursos e de profissionais capacitados. Por exemplo: entre os anos de 1928 a 1930 havia apenas quatro ou cinco operários para continuar com os trabalhos de construção. Em 1949 um grave acidente fez com que ocorresse um desmoronamento de toda a sua estrutura. Os anos que vão de 1955 a 1965 a obra teve um aporte de recursos importantes para a sua conclusão que se deu durante o bispado de Dom Máximo Biènnés (LEITE, 2007, p.38).

A edificação do símbolo máximo do catolicismo em Cáceres nunca chegou a ser finalizada conforme o projeto idealizado em 1919, principalmente o telhado, que teve que ser adequado, a conclusão da obra deveu-se aos esforços da população cacerense, tendo à frente o Bispo Dom Máximo Biennés, que através de promoções festivas, em conjunto com os fiéis, levantaram fundos para concluir a obra (BIENNÉS, 1987).

d. A Praça Barão do Rio Branco

A Praça Barão do Rio Branco, conhecida popularmente como “Praça Barão” passou

68 Para conhecer mais sobre a Igreja de Nossa Senhora do Bom Despacho indicamos a obra MATOS, Alex de. A Igreja do Bom Despacho. Cuiabá: Grafite, 1998.

por várias transformações. O espaço era denominado como Largo da Matriz, desde o período de estabelecimento da urbe, como eram fundadas as cidades portuguesas, às margens do rio, um espaço de sociabilidade, durante muito tempo teve esta denominação de Largo.

Tanto quanto as mudanças de nomenclatura, este espaço teve mudanças físicas, de acordo com a intencionalidade dos que administraram o município, porém a sua funcionalidade de espaço de sociabilidade nunca mudou, embora fosse utilizada para fins políticos, manifestações sociais, desfiles cívicos, local de treinamento militar, práticas esportivas variadas, espaços comerciais diversos, palco dos primeiros Festivais de Pesca, de eventos culturais e, sobretudo de encontros e desencontros sentimentais.

De Largo da Matriz no período do século XVIII e XIX teve sua estrutura transformada em Boulevard. Em 1912 torna-se Praça Barão do Rio Branco pela Resolução nº 57. Essa resolução modificou os nomes de várias ruas, travessas, becos e praças da cidade de Cáceres, homenageando figuras públicas da República entre outros nomes, alguns permanecem até a atualidade e outros foram modificados por outras resoluções posteriores, o que nos dá a dimensão do espaço citadino no momento, compondo a região hoje considerado centro da cidade estendendo um pouco mais as primeiras ruas que formam o Bairro da Cavalhada.

Foi apenas em 1936 que se inaugurou o primeiro Jardim Público, do qual os próprios moradores dos arredores cuidavam. Este Jardim Público já teve dois coretos, o 2º coreto foi inaugurado em 21 de janeiro de 1961 de pergolado em frente à Catedral. Durante alguns festivais de pesca, no coreto foram construídas réplicas das fazendas locais como: da Facão, da Jacobina, da Descalvados, assim como do barco Etrúria.

Outros coretos forma construídos, embora que temporários. Todas as obras ou modificações ocorridas na praça foram inauguradas pelos grupos políticos que estavam no poder público.

A Praça Barão do Rio Branco, além de estar dentro do Perímetro de Tombamento do Governo Federal, é tombada pelo Patrimônio Imaterial, no Livro dos Lugares, como Praça da Matriz de Cáceres, a justificativa é porque nela historicamente foi palco de festas da Cavalhada e procissões no Largo da Matriz, por ser um local de onde partem as embarcações, e de referência dos que habitam a cidade e todos que vem visitá-la.

A Praça Barão é um local de ocupação anterior a 1778, justificada na Ata de

Fundação de Vila Maria como incremento à população. As cidades portuguesas eram assim concebidas um rio, um largo (praça) e uma igreja (Matriz), em torno dela são construídas significações diversas, tanto que ela se constitui um dos lugares lembrados ao referenciar a cidade de Cáceres, a sua volta está o casario secular, onde as pessoas que habitam e visitam a cidade utilizam como ponto de referência às práticas sociais. O seu entorno é formado pela catedral a leste, o cais a oeste, o casario nas laterais, com espaços de comércio e serviços.

e. O Marco do Jauru

O Marco do Jauru simboliza a demarcação do Tratado de Madri⁶⁹, o qual estabeleceu as fronteiras entre os limites das coroas portuguesa e espanhola no período colonial brasileiro em 13 de abril de 1750. A estrutura do monumento é de mármore e pedra de lioz e tem 4,4 metros, montada e colocada inicialmente na foz do rio Jauru, esse é o motivo da sua denominação.

Este marco, em estilo arquitetônico neogótico, juntamente com outros, em 18 de janeiro de 1754 foi construído em Lisboa. O marco tem duas partes, de um lado representa a coroa portuguesa e do outro lado representa a coroa espanhola. Em cada lado traz as armas de Portugal e Espanha da época colonial. Os outros marcos construídos foram quebrados no momento do término do Tratado de Madri, este permanecendo intacto, foi transferido para a cidade de Cáceres-MT, em 02 de fevereiro de 1883, e assentado na Praça Barão do Rio Branco. Nesta mesma praça, o Marco do Jauru, foi assentado em diferentes lugares.

O Marco do Jauru foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a nível Federal no ano de 1978 ano comemorativo aos 200 anos do município de Cáceres.

Por mais que não exercesse a função de instrumento de demarcação territorial da fronteira luso-espanhola na América, a partir de meados do século XIX, o Marco (enquanto peça arquitetônica e recurso mnemônico) passou a exercer um papel simbólico importante nas narrativas históricas do processo de ocupação desta fronteira e na constituição do território mato-grossense.

69 O Tratado de Madrid foi um tratado firmado na capital espanhola entre os reis João V de Portugal e Fernando VI de Espanha, em 13 de Janeiro de 1750, para definir os limites entre as respectivas colônias sul-americanas, na tentativa de pôr fim assim às disputas.

Neste sentido, Lacerda (2009) destaca que ao longo dos anos o Marco passou por manipulações discursivas que o transformou tanto em recurso mnemônico quanto em um instrumento de poder de determinados grupos sociais, inclusive em um produto turístico (ARRUDA, 2014, p. 66).

O Marco do Jauru passou por vários momentos e teve várias funcionalidades, além de ser utilizado amplamente como recurso mnemônico, bem utilizado como poder simbólico, trata-se de um documento/monumento a ser lido com significações diversas.

A transferência do Marco do Jauru da foz do Rio Jauru para o Largo da Matriz era justificado nos discursos do Tenente-Coronel Antônio Maria Coelho, comandante do Distrito Militar de Cáceres que exaltava o valor patriótico do monumento, o seu abandono no rio Jauru e a busca do embelezamento da cidade. Esse discurso seria repetido pelos diversos grupos detentores do poder local até a década de 1970.

Até o final da década de 1970, pode-se dizer que pouca atenção foi dada para a preservação balizada por meio de estudos técnicos, especialmente sobre a melhor localização na Praça Barão do Rio Branco, na área central da cidade, [...]. A proposta de transferência do Marco para o lugar de origem, na foz do rio Jauru, não tinha sido feita formalmente por nenhum agente das instituições municipal e federal (ARRUDA, 2014, p. 70).

A posição inicial dada ao Marco foi em frente a antiga igreja Matriz, a segunda posição foi em frente ao cais, na década de 1930, onde a navegação fluvial era intensa. O simbolismo se torna muito maior com a questão do patriotismo, a terceira posição temos na década de 1970, ao centro da Praça Barão do Rio Branco, próximo ao fogo simbólico da pátria, que era acesso nas datas cívicas e comemorativas, e a última voltando ao local de origem de quando chegou na cidade de Cáceres, em frente à Catedral São Luiz, por ocasião do processo de tombamento nº 966-T local em que permanece até a presente data.

Esses múltiplos grupos e instituições lançaram mão dos mais diversos meios de comunicação, tais quais os jornais, livros, revistas, fotografias e quase sempre exaltaram o Marco como artefato certificador das histórias de Cáceres e do estado de Mato Grosso, vinculando-o tanto aos processos de defesa e ocupação da fronteira oeste quanto ao passado bandeirantizado. Ou seja, pautado nas conquistas dos “colonizadores”, que, por meio destas referências, também vem

demarcando seus lugares no extenso e complexo processo de construção da ancestralidade da histórica da nação (ARRUDA, 2014 p. 71 e 72).

f. A Escola Esperidião Marques

A edificação foi erguida, em 1913, para funcionar a primeira escola pública de Cáceres o Grupo Escolar Esperidião Marques, situado entre a Rua Tiradentes e a Rua Comandante Balduino, com a sua fachada voltada para a Praça Duque de Caxias, hoje a Escola Estadual Esperidião Marques. O prédio pertence ao Governo do Estado de Mato Grosso, foi construído para a finalidade de escola, possui 1.416,00 m² de área construída e 2.340,00m² de área do lote.

Sua fundação é em pedra, estrutura de tijolo dobrado, cobertura em telha de cimento amianto, piso e mosaico em cerâmica, forro de madeira, janelas e portas de madeira, arco pleno com bandeira em vidro. O imóvel foi ampliado aos poucos, com vários anexos. A fachada bem marcada por pilastras e platibanda com moldura e dois frontões.

Um dos marcos do ensino público na cidade de Cáceres, pois o que havia até então eram as escolas que funcionavam nas residências de algumas pessoas que tinham oportunidade de adquirir algum estudo na cidade de Corumbá ou em outras localidades. Neste espaço de ensino público funcionaram temporariamente várias escolas e cursos. A edificação foi o embrião da conceituada Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, cujos primeiros cursos ainda funcionava como Instituto de Ensino Superior de Cáceres – IESC.

A criação do Grupo Escolar Esperidião Marques faz parte de uma política de governo do Estado de Mato Grosso que projetou a criação de oito escolas nas cidades consideradas mais prósperas, como Cuiabá, Campo Grande, São Luiz de Cáceres, Corumbá, Poconé e Rosário Oeste⁷⁰.

A Escola Esperidião Marques foi criada em 04 de fevereiro de 1910 com o nome de Grupo Escolar Costa Marques, em 1924 sofre alteração para Grupo Escolar Esperidião Marques, atualmente mediante as reformas do ensino público intitulada de Escola Estadual Esperidião Marques. Oficialmente criada por meio do Decreto nº 297, de 17

70 Para maiores informações ver o trabalho de conclusão de curso MELO, Janaína Segatto. *Arquitetura Escolar a Escola Estadual Esperidião Marques em Cáceres – MT*. MONOGRAFIA 92f. Arquitetura e Urbanismo, Universidade do Estado de Mato Grosso Unemat, Barra do Bugres, 2015.

de janeiro de 1912, em ações conjuntas entre os poderes executivos estadual e municipal. Situada em uma área doada pelo Cel. José Dulce, a construção durou sete anos, sendo inaugurado em 09 de março de 1920, dentro do ideal difundido pela República no Brasil de ordenamento social e a busca pelo progresso, buscando a disciplinarização dos “corpos”, a modernidade e a civilidade, por meio de aparatos de poder social e político como a escola.

Sendo construída nas proximidades de uma praça numa localidade não tão central. A sua construção em estilo arquitetônico neoclássico, tem como objetivo mostrar a grandiosidade do local e impor um poder simbólico, por parte dos governantes locais, é a única escola monumental construída para a finalidade de Grupo Escolar, a edificação fez parte de todos os tombamentos que a cidade de Cáceres teve, desde o mapeamento do sítio histórico em 1988.

g. Cemitério São João Baptista

O Cemitério São João Baptista foi o primeiro construído na cidade de Cáceres, foi edificado em 1860, pela família Pereira-Leite proprietária da Fazenda Jacobina, e os primeiros enterramentos são de membros da própria família, as práticas de enterramentos foram se modificando devido as ações voltadas para a difusão do saber médico, os enterramentos nas igrejas foram se modificando tendo em vistas a disseminação de doenças em ambientes “contaminados” por certas “moléstias”.

O cemitério constituía para a religião católica um “campo santo”, com regras morais para suas práticas de enterramentos dos mortos. Assim os cemitérios para serem construídos tinham que ser em localidades distantes da região central da cidade, nos logradouros mais afastados, para prevenir a difusão de doenças contagiosas. Assim o Cemitério São João Baptista é construído na Travessa da Jacobina (atualmente Av. 07 de Setembro, na estrada que ligava a cidade de Cáceres à Cuiabá no século XIX), incitado por um requerimento do Sr. José da Boa Morte à Câmara Municipal com Parecer favorável em 13 de março de 1862, pelo Major João Carlos Pereira Leite, que deixa em testamento à municipalidade ao falecer em 03 de outubro de 1880, a Câmara Municipal aceita no ano de 1881, com a condição que a área destinada a sua família se constituísse em privilégio perpétuo, fato que segue até a atualidade, pois no mesmo rumo

da porta de entrada, próxima ao muro está o mausoléu da família Pereira-Leite.

O local onde foi construído era considerado distante da cidade, nos “arrabaldes” havia uma capela construída na ocasião, que foi posteriormente demolida, em seu lugar foi inaugurado um monumento aos mortos em 02 de novembro de 1966.

Após a doação foi formada uma Comissão e elaboraram o Regulamento do Cemitério, Lei nº 789 publicado no final do Código de Posturas Municipais de 1888, Lei nº 788, que em seu teor dispõe também sobre as práticas de enterramento. O cemitério permanece público e com enterramentos esporádicos até a atualidade, foi aumentada a sua área em 1916, por meio da Resolução nº 79, atualmente permitido apenas as famílias que possuem jazigos, devido à falta de espaço pela dimensão em que a cidade tomou, entretanto no século XIX e no decorrer do século XX, no Arquivo Municipal tinha muitas solicitações de privilégio perpétuo ao município (Câmara e Intendência Municipal/Prefeitura).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Adson. *Imprensa, vida urbana e fronteira: A cidade de São Luís de Cáceres nas primeiras décadas do século XX (1900-1930)*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

ARRUDA, Renato Fonseca de. *Patrimônio cultural, sistemas e ações articuladas: a experiência de Cáceres e a formação de um sistema de preservação*. Dissertação. Mestrado Profissional do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN. IPHAN, Rio de Janeiro, 2014.

BIENNÉS, Dom Máximo, T.O. R. *Uma igreja na fronteira*. São Paulo, 1987;

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Temas Transversais – Pluralidade Cultural. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC, 1997.

CARVALHO, Lucas dos Reis. *Três dos monumentos do perímetro histórico de Cáceres - MT. Trabalho de Conclusão de Curso*. Curso Técnico em Meio Ambiente, Escola Estadual Onze de Março, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Meio Ambiente, Cáceres - MT, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. 1. Artes de Fazer. 5 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

CHAVES, Otávio Ribeiro; ARRUDA, Elmar Figueirêdo de. (Orgs.). *História e memória Cáceres*. Cáceres: Editora UNEMAT, 2011.

COUTINHO, Maria Auxiliadora A. *A vida de Daveron*. Disponível em: <http://www.zakinews.com.br/noticia.php?codigo=3638>. Acesso 06 nov. 2020.

FANAIA, Maria de Lourdes. *O Olhar dos Vereadores sobre a cidade de Vila Maria do Paraguai nos anos de 1859-1880*. In: CHAVES, Otávio Ribeiro; ARRUDA, Elmar Figueirêdo de. (Orgs.). *História e memória Cáceres*. Cáceres: Editora UNEMAT, 2011.

FENELON, Déa Ribeiro (org). *Cidades*. vol. 1. Pesquisa em História – Programa de Estudos PósGraduados em História PUC/SP. Olho d'água. São Paulo, 1999.

FERREIRA, João Carlos Vicente. *Enciclopédia ilustrada de Mato Grosso*. Cuiabá: Buriti, 2004.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski (Orgs). *Patrimônio cultural e ensino de História*. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014.

- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. IPHAN/MinC, 1999.
- LEITE, Maria Solange Sá. *Tempos de Festas – A Cidade de São Luís de Cáceres a partir das suas sociabilidades festivas (1874 – 1930)*. Monografia. Especialização em Historiografia e Metodologia da Pesquisa e do Ensino da História: Memórias e identidades na Historiografia Brasileira. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Cáceres/MT, 2007.
- MATOS, Alex de. *A Igreja do Bom Despacho*. Cuiabá: Grafite, 1998.
- MELO, Janaína Segatto. *Arquitetura escolar a Escola Estadual Esperidião Marques em Cáceres – MT*. Monografia. 92f. Arquitetura e Urbanismo, Universidade do Estado de Mato Grosso Unemat, Barra do Bugres, 2015.
- MENDES, Natalino Ferreira. *Memória Cacerense*. Cáceres/MT: Carlini & Caniato, 1998.
- NÃO SEJAMOS pessimistas. *Jornal A Razão de 31 de março de 1928*, NDIHR/ UFMT.
- NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.
- OLIVEIRA, Carlos Edinei de. *Universo da poaia e seu patrimônio cultural: marcas do tempo de Rondon e da Coluna Prestes*. XVII Simpósio Nacional de História. Natal, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Carlos/Documents/Publica%C3%A7%C3%B5es/O%20Universo%20da%20Poaia.pdf>. Acesso em 16. nov. 2020.
- PINHO, Raquel Tegen de. *Entre monumentos e documentos: Reflexões sobre os tombamentos de Cáceres – MT*. XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social – ANPUH, Natal/RN, 22 a 26 de jul. de 2013.
- SANTOS, Camila Henrique. *Educação patrimonial: uma ação institucional e educacional*. Patrimônio: práticas e reflexões. Rio de Janeiro: IPHAN/COPEDOC, 2007.
- SILVA, Jocenaide Maria Rosseto. *Educação patrimonial: lembrar para preservar, um direito do Cidadão*. Cuiabá: Secretaria Estadual de Cultura de Mato Grosso, Conselho de Estado de Cultura, 2011.
- STEPHANOU, Maria. *Evidências da história, memórias entretecidas: experiências e novas aproximações educativas em torno do patrimônio*. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas. TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski (Orgs). *Patrimônio cultural e ensino de História*. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2014.
- ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. *Patrimônio, cultura e processos educativos em História: percursos e reflexões*. Campo Grande/MS: Life Editora, 2018.

Patrimônio histórico e cultural de Rondonópolis: orientações didáticas no ensino de história

*Jaqueline Aparecida Martins Zarbato*⁷¹

*Sandro Ambrósio Alves*⁷²

Reflexão inicial

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.

(Ecléia Bosi)

Ao caminhar pelas ruas de um dado espaço de convivência social, enquanto indivíduos que fazem parte do seu contexto, ou não, o olhar percorre, mesmo que sem intenção, os vários aspectos que tornaram o lugar como ele é. Sejam em uma comunidade cosmopolita, sejam em uma aldeia indígena, quilombola, em uma periferia ou outros lugares, o ‘olhar reflexivo’ percebe os aspectos econômicos, culturais, políticos, arquitetônicos e de memória. E mesmo que não se tenham reflexões sobre o lugar, é comum ouvirmos: “isso não deveria estar aqui” ou “para que serve isso?” Ou ainda, “minha infância foi vivida neste lugar, quantas lembranças!”, que servem como lampejos de uma memória que insiste em se manter viva.

Isso porque, para essa reativação das lembranças individuais “... a pessoa precisa recorrer as lembranças de outras, e se transportar a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade.” (HALBWACHS, 2003, p.72), tornando esses pontos de referência um importante sinal que pode trazer à memória eventos e espaços que marcaram, ou ainda marcam, uma coletividade e que está no indivíduo como parte desse coletivo, ou podem servir para serem questionados, quando os mesmos não são reconhecidos como pertencentes à memória coletiva.

E nos espaços urbanos, onde se nota a constante transformação e movimento,

71 Professora Adjunta no Curso de História na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus Três Lagoas e Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005). E-mail: jaqueline.zarbato@gmail.com

72 Professor de História da Escola Estadual Francisca Barros de Carvalho e Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: sandrixproducoes2020@gmail.com

há o desenvolvimento de uma territorialidade, pois verifica-se uma relação que está para além do funcional nesses espaços, entre grupos sociais, que constitui-se o espaço vivido, onde “há uma relação de exterioridade do sujeito em relação ao espaço e uma ligação intrínseca com a subjetividade quando se fala em território [...] Não existe território sem um sujeito[...]” (ROLNIK,1992,p.28), ou seja, o espaço constituído depende dos sujeitos e suas relações cotidianas nesse dado espaço.

Experiência didática de educação patrimonial no ensino de história

A pretensão desse trabalho, concentrou-se na abordagem de estratégias didáticas no ensino de História, visando problematizar o ensino de História e Educação Patrimonial em sala de aula e/ou saída de campo e os seus impactos na aprendizagem dos estudantes, na cidade de Rondonópolis em Mato Grosso.

Destarte, foram realizadas ações didáticas realizadas com estudantes do ensino fundamental do 3º ciclo de formação humana (7º anos A e B) de uma Escola Estadual em Rondonópolis-MT, e coletadas narrativas dos estudantes a partir de registros, durante todo o processo realizado. O foco foi Patrimônio Cultural local em conexão com a História local, com intuito de, a partir dessas análises, produzir um material didático orientativo em formato de livro, como sugestão aos professores de História e demais disciplinas afins.

Para tanto, baseamos nossa proposta de análise na metodologia da Educação Patrimonial, a qual se fundamenta como “[...] a utilização de museus, monumentos históricos, arquivos, bibliotecas – os lugares e suportes da memória – no processo educativo, a fim de desenvolver a sensibilidade e a consciência dos educandos e futuros cidadãos da importância da preservação dos bens culturais.” (ORÍÁ in BITTENCOURT, 2017, p.141). Nesse aspecto, essas ações educativas, em certa medida, precisam estar incluídas nos currículos escolares, no sentido de se pensar o Patrimônio Cultural em conexão com a História local.

No entanto, o que foi observado, ao menos no convívio com outros professores da área, percebe-se que há um desconhecimento dessa metodologia, que acredito, junto com outras, ter um papel fundamental para se compreender o processo identitário dos estudantes. Pois o professor, utilizando-se da metodologia de Educação Patrimonial:

A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados[...] busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA, 1992, p.6)

A pesquisa foi fundamentada teoricamente no Patrimônio Cultural, Memória, Lugares de Memória, História regional/local, Educação Histórica, Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN,s), Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso. Isso porque é preciso aprofundar as discussões sobre estas categorias para uma melhor compreensão das ações didáticas.

Assim, a pesquisa se propôs dar visibilidade a história da cidade de Rondonópolis em Mato Grosso, problematizando as ações dos diversos grupos e atores sociais que vivenciaram os distintos períodos da cidade. Como também o contexto de vivência diária dos estudantes no bairro em que moram, possibilitando o surgimento de muitas informações como enriquecimento às ações didáticas na aula de História. Conforme enfatizado pela professora Ana Maria Monteiro:

Nossos alunos, ao chegarem a escola são portadores de saberes, referências construídas nos grupos familiares que cultivam suas memórias: sejam memórias de trabalhadores, migrantes nordestinos, desempregados, de lutas, de combates diários pela sobrevivência, de referências étnicas, religiosas que oferecem explicações do mundo e seu devir.[...] são chamados saberes prévios[...] (MONTEIRO, 2018, p.12)

Desse modo, compreende-se que o Patrimônio Cultural abarca um conjunto de bens tangíveis e intangíveis que tem a necessidade de ser preservadas, e seja importante para uma comunidade como marco identitário. A pesquisadora Maria Cecília Londres Fonseca afirma que o Patrimônio “[...] é tudo o que criamos, valorizamos e queremos preservar: são os monumentos e obras de arte, e também as festas, músicas e danças, os folguedos e as comidas, os saberes, fazeres e falares. Tudo enfim que produzimos com as mãos, as idéias e a fantasia”. (FONSECA, 2001, p.69-78)

Outrossim, ao abordarmos a concepção de Memória, temos que “[...] é sinal da nossa

relação com o tempo. A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o ser humano pode atualizar impressões ou informações passadas ou que ele representa como passadas.” (PINTO, 2011, p.16). Nas sociedades temos os lugares de memória, que se constituem a partir da compreensão de que é necessário preservar e recuperar a memória, pois são elas que dão sentido às vivências das pessoas, assim, “se habitássemos ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares”. (NORA, 1993, p.8)

Apesar da complexidade e extensão envolvida pelos lugares de memória e suas diversas possibilidades, destacamos aqui três sentidos da palavra, que conforme Nora (1993), seriam: o material, o simbólico e o funcional, sendo que eles coexistem sempre onde o material se percebe, por exemplo, em um arquivo, se definindo por seu conteúdo demográfico, o funcional percebido em um manual de aula ou álbum de família, onde há a cristalização ou transmissão de lembranças e até mesmo o simbólico “um minuto de silêncio”, onde nem todos os partícipes viveram aquela experiência. (NORA,1993, p.21-22)

Ademais, ao pensarmos o momento presente e suas especificidades, temos em conta que ele é afetado por processos que se desenvolvem com a temporalidade, mas também com o espaço e território constituídos enquanto locais de vivência e construção das ações humanas, assim, a abordagem que faremos seguirá pensando a História Regional como possibilidade de visualizarmos melhor essas nuances. E refletindo sobre a aproximação do estudante com sua realidade, tomamos também por base a concepção de História regional/ local, que pressupõe:

O estudo do regional, ao focalizar o peculiar, redimensionaria a análise do nacional, que ressalta as identidades e semelhanças, enquanto o conhecimento do regional e do local insistira na diferença e diversidade, focalizando o indivíduo no seu meio sócio-cultural, político e geo-ambiental, na interação com os grupos sociais em todas as extensões, alcançando vencidos e vencedores, dominados, conectando o individual com o social” (NEVES,2002, p.89)

E ainda, refletimos sobre a aprendizagem histórica, nos utilizamos da Educação Histórica, que amplia as noções de compreensão sobre os temas históricos abordados na Educação Básica. Essa perspectiva da Educação Histórica propõe uma análise entre a inter-relação entre ciência e vida cotidiana, tendo o pensamento histórico com parte

integrante da vida humana, que precisa ser explorado no sentido de alargar a ação na vida prática: “A investigação no domínio da Educação Histórica pressupõe que a aprendizagem da história seja considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, de modo a lhes proporcionar uma compreensão da vida humana.” (SCHIMIDT, 2011.p.11)

Destarte, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) aponta para a importância dessas questões e pressupõe que a escola, professores e profissionais da educação criem situações de aprendizagem com base no contexto local, e que o estudante possa ser estimulado “a leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento.” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013, p.49)

Por sua vez, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1997), uma das legislações mais utilizadas, tem como um dos seus objetivos para o ensino fundamental: “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.”. (PCN’S, 1997, p.33). E ainda propõem que, o aluno possa “...conhecer a diversidade do Patrimônio etnocultural brasileiro, tendo uma atitude de respeito para com as pessoas e grupos que a compõem”. (PCN’S, 1997, p.143), e propõe ao professor visitas à museus e patrimônios históricos e culturais como recurso didático, tendo como debate a preservação dos vários tipos de patrimônio, bem como a compreensão dos espaços de preservação e divulgação da memória. (PCN’S, 1997, p.90-93).

Seguindo a mesma linha das legislações nacionais, as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, destacam que ao fazer o “estudo do meio” o estudante pode observar seu local de vivência, e também “identificar os bens materiais do patrimônio histórico-cultural, de sua cultura.” (SEDUC-MT, 2010, p.15-18), que se tornem uma forma de compreensão da sociedade em que o mesmo convive. Desta forma, adotamos como procedimentos metodológicos, visando compreender as concepções que os estudantes têm sobre esses locais e sua importância na sociedade.

Além disso, a pretensão foi oportunizar ao professor um aprofundamento sobre as atividades que envolvem as noções de tempo histórico, de valorização e manutenção de bens patrimoniais e lugares de memória. Helena Pinto, ao discorrer sobre a contribuição dos estudos sobre o Patrimônio, destaca que:

Pretende-se, assim, que a História contribua para desenvolver noções de tempo e de espaço, a capacidade de compreender a multiplicidade de factos e as inter-relações de acontecimentos e, ao mesmo tempo, sirva de orientação na complexidade e diversidade do mundo *actual*. [...] e estimule a valorização do património histórico, entendido como todo vestígio do passado (e não apenas as obras e monumento eruditos) ligado à vida quotidiana de cada comunidade. (PINTO,2009, p.285)

Por conseguinte, destacamos que conhecer a história em torno das edificações patrimoniais e manifestações sociais, significa compreender também as relações culturais de determinados grupos com os espaços históricos. Mas sempre atento ao que nos chama atenção o pesquisador Francisco Régis Lopes Ramos, no ensino de História:

Torna-se tarefa da história interrogar as relações de poder que residem nas produções de sentido para o pretérito, destacando conexões entre casos mais particulares com situações mais gerais. [...] o professor começa a praticar o debate sobre os modos pelos quais o tempo ganha configurações, por meio de sensibilidades historicamente situadas, que legitimam autoridades e contestações. (RAMOS, 2010, p.409)

Diante disso, a ação didática com o Patrimônio Cultural, utilizou-se de um material didático em forma de roteiro, que culminou em outro material em formato de livreto, como contributo aos professores. A ação didática previu alguns encaminhamentos prévios com o professor, no intuito de conscientizá-lo acerca da necessidade de ter no currículo escolar a discussão sobre o Patrimônio. Além disso, segue-se outros encaminhamentos da proposta:

a) Com antecedência de 2 meses, entrei em contato com a direção, coordenação e professores de História de uma Escola Estadual de Rondonópolis - localizada na parte periférica da cidade, para realização da ação didática em sala de aula e saída de campo.

b) Foi proporcionada a ação didática com duas turmas do ensino fundamental (7º ano A e 7º ano B), essas que eram, em certa medida, “desprezadas”, por serem turmas “difíceis” ou “que dão trabalho”, mas não foi impedimento para realização da pesquisa, esse fator contribuiu para mudanças de percepção em relação as turmas, pois os estudantes demonstraram que é possível desenvolver a aprendizagem histórica, a partir do cotidiano deles.

c) As ações didáticas em sala de aula constituíram-se de duas propostas: 1ª – a

introdução ao assunto através de duas questões aos estudantes sobre os lugares e manifestações culturais importantes na região e as razões. 2ª – A análise de um objeto (boneca) produzido por uma artesã da própria região, identificando e descrevendo-o, bem como o que gostariam de saber que não estava explícito.

d) Realizamos a aula-oficina da seguinte forma: tanto na turma do 7º ano A, quanto no 7º B, tiveram no primeiro momento - a ação dos estudantes respondendo as questões. E, após o professor realizando a interlocução com a introdução dos conceitos: Patrimônio Cultural, Patrimônio material e imaterial, memória, lugares de memória, tombamento e registro. E no segundo momento, em aulas posteriores, a análise e descrição de um artesanato local pelos alunos.

e) A saída de campo ocorreu no mês de novembro do ano de 2017, no período vespertino, com a participação de 40 estudantes, dois professores de História, uma profissional do apoio escolar e o pesquisador.

f) A duração das atividades em sala de aula foi de 4 aulas em cada uma das turmas e de 4 aulas na saída de campo.

g) Foi utilizado um roteiro didático, produzido como material didático, nas ações tanto em sala de aula, quanto na saída de campo, que sugeria ao professor ações a serem realizadas ao longo do processo.

Ação didática em sala de aula

Nesse tópico farei referência a ação didática realizada em sala de aula com os estudantes e a análise das respostas dadas aos questionários proposto a eles. Para realização dessa ação didática foi feito uso de um roteiro como material didático para suporte ao professor de História.

No mês de novembro de 2017, iniciamos as ações, encaminhando com o professor(a) de História de uma Escola Estadual de Rondonópolis-MT, o roteiro didático⁷³, sobre o que e como abordar a temática do Patrimônio Cultural. Visando relacionar com o currículo, nas turmas do 3º ciclo de formação humana, que compreendeu o 7º ano A e 7º ano B do ensino fundamental. E também pontuamos sugestões de leituras e atividades para serem desenvolvidas objetivando a apropriação pelos estudantes.

73 Esse roteiro didático foi utilizado como base para experiência, e é parte do orientativo didático produzido, contendo informações sobre a metodologia da Educação Patrimonial e dos lugares a serem estudados.

Assim, na ação didática proposta em sala de aula, o professor utilizou-se de 4 aulas para trabalhar com os alunos, iniciando com questões sobre o local de vivência dos estudantes. E, em seguida, sensibilizando em relação aos conceitos de Patrimônio Cultural: material e imaterial, memória, lugares de memória, tombamento e registro e com uma atividade prática que contribuiu para apreensão do que foi desenvolvido. E ainda, realizando a preparação para saída de campo, que teve como foco os aspectos do Patrimônio Cultural da cidade de Rondonópolis-MT.

Essa característica da aula, denominada de aula-oficina, fundamentou-se na concepção proposta por Isabel Barca:

Neste modelo, [aula-oficina] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2004, p.144)

Durante a aula em sala, na ação didática, o professor de História fez uso do roteiro proposto na seguinte sequência:

1º passo – Introdução com questões aos estudantes sobre: Questão 1 - Que lugares e manifestações culturais consideram importantes no bairro ou região? E, questão 2 – Porque consideram os locais e/ou manifestações culturais importantes?

Nessa etapa foi proposto pelo pesquisador (Sandro Ambrósio), juntamente com o professor, as duas questões para 47 crianças, abrangendo as duas turmas - 7º A e 7º B - do período vespertino, respondendo em uma folha que eu havia preparado e dialogado com o professor.

Observamos que nas respostas das crianças, identificaram, mesmo sem um conhecimento prévio dos conceitos, os lugares de memória que fazem parte de suas vivências. A maioria fez menção de bens de natureza material, e ainda, de forma quase imperceptível o imaterial, através das feiras realizadas nos bairros, enquanto espaço de diversas manifestações culturais. Demonstrando com isso que o: “[...] patrimônio cultural é algo vivo e dinâmico, além de indicar que nem tudo que é antigo constitui um bem patrimonial, mas somente aqueles dotados de sentido de pertença e identidade, ou seja, de um valor cultural mais amplo.” (PELEGRINI,2009, p.40)

Assim, o que foi observado nas respostas é que os locais elencados por eles têm

razão de ser por proporcionar divertimento, aparecendo essa característica em maior percentual. Com essa atividade, os estudantes começaram a observar melhor o que está ao seu entorno, sendo possível reconhecer os lugares que consideram importante, que são constituídos de memórias e podem, com isso, aprender a ter um olhar mais crítico e respeitar o meio em que vive, pois, de acordo com Marcelo Fronza:

[...] a investigação da localidade em que os estudantes vivenciam os ajuda na análise dos diferentes níveis da realidade econômica, política, social e cultural, tematizando, assim, as problemáticas advindas de suas experiências a serem narradas. [...] também facilita o estabelecimento de continuidades e diferenças em relação às evidências de mudanças, conflitos, permanências na comunidade em que os estudantes vivem. (FRONZA,2016, p.179)

Deste modo, ainda na primeira etapa, posterior às questões iniciais, foi desenvolvido com os estudantes, com base no roteiro didático, os conceitos de: Memória, Lugares de Memória, Patrimônio material e imaterial, Tombamento e registro, oportunizando-os ao desenvolvimento da aprendizagem histórica ligada a realidade social das crianças, fator essencial para vivência consciente do indivíduo em sociedade.

2º Passo: Análise de um artesanato produzido na comunidade, solicitando aos alunos a observação e descrição e o que gostariam de saber em relação ao que não estava explícito.

Figura 1 - Artesanato produzido por artesã local e alunos fazendo análise.



Fonte: O autor

Em aulas posteriores ao 1º passo da ação didática, em ambas as salas, 7º ano A com um total de 18 alunos, quantidade um pouco inferior do que na primeira parte da ação didática, e no 7º ano B, 27 alunos, divididos em duplas, tendo um a mais, com o tempo de 2 aulas. E em cada uma delas foi proposto aos alunos a análise de um objeto – boneca – (Figura 1), um artesanato produzido por uma moradora do bairro que se encontra a escola. A intenção era trabalhar com patrimônio imaterial, pois, através dessa experiência, contribuir para que os estudantes percebam os bens patrimoniais imateriais em seu cotidiano, valorizando o contato e a manutenção destas ações em seu bairro.

Ao analisar um objeto, Maria de Lourdes Horta destaca que: “A habilidade de *interpretar* os objetos e fenômenos culturais amplia nossa capacidade de compreender o mundo. Cada produto da criação humana, utilitário, artístico ou simbólico, é portador de sentidos e significados, cuja forma, conteúdo e expressão devemos aprender a ler ou decodificar.” (HORTA,1999, p.09)

Desta forma, a atividade prática de análise do objeto foi elaborada tendo em vista duas questões: 1ª - Observação e descrição do objeto; 2ª – O que gostaria de saber sobre o objeto e que não lhes estava explícito?

Assim, as respostas para ambas as questões foram analisadas segundo as categorias de análise propostas no Guia de Educação Patrimonial - Materiais/físicos, Função/uso, Forma/desenho e Valor/significado - pois através das categorias elencadas, teria a compreensão dos aspectos materiais e imateriais do Patrimônio Cultural.

Através do estudo, com a observação direta, manipulação e “[...] o questionamento do objeto, feito com perguntas apropriadas, podem revelar informações em um primeiro nível de conhecimento, que deverá ser extrapolado por meio do estudo e da investigação de fonte complementares [...]” (HORTA,1999, p.12). Assim, nas narrativas dos estudantes, constatou-se que nessa atividade, deram bastante destaque aos aspectos físicos e materiais do objeto analisado: “A boneca é feita de vidro”, “peito de isopor”, “os braços de argila”, mas também a forma e desenho foram elencados: “vestido vermelho, amarelo, verde, azul”, “lenço na cabeça”, e a função: “boneca”, “artesanato” e em razoável proporção destacaram o significado: “representa uma mulher negra”, “representação de uma boneca africana” e até foi descrito que “parece uma escrava”.

Levando a entender que nesse último caso, esses estudantes provavelmente

tiveram contato com esse conteúdo relacionado aos africanos escravizados no Brasil, mas a compreensão ainda é a partir das imagens presentes em alguns livros didáticos, os quais apresentam mulheres que foram escravizadas tendo essa característica.

Diante das respostas, caberia ao professor problematizar essa compreensão e também o porquê de ser uma boneca africana. Logo, questionando os estereótipos do “Brasil branco”, presente em muitos dos brinquedos das crianças. Assim, compreendo que uma ação didática com objetos relacionados a produção cultural imaterial de uma sociedade em sala de aula, pode possibilitar “[...] o exercício de alargamento do nosso ser no mundo, da experiência de viver a historicidade do ser que dá existência a nós e ao mundo, em suas múltiplas ligações.” (RAMOS,2016, p.74)

Em sequência, a segunda questão proposta – Questão 2: O que gostaria de saber sobre o objeto? A intenção era perceber o que não estava explícito a eles, para depois, o professor intervir trazendo a informação sobre, e também dar-lhes a oportunidade de ter um olhar mais aguçado para pesquisa.

Logo, o intuito era que os alunos entendessem o lugar de suas vivências, e passassem a valorizar e também fazer a crítica surgida do “olhar contemplativo” e do “olhar de curiosidade”, que partiria para um momento mais científico dessa relação de ensino aprendizagem (BITTENCOURT,2009, p.355), de ir mais afundo nas questões que perpassam a construção desses lugares de memória da região.

Desse modo, as dúvidas que surgiram, foram em relação aos aspectos materiais, levando-nos a compreender, que para vários deles, isso ainda não estavam tão claro. Assim dúvidas como: *“De que é feita?”* *“Como é feita?”*, se fizeram presentes, mas dividindo espaço com dúvidas sobre o significado do objeto: *“O que representa?”* *“Por que é tão diferente?”*, *“Por que foi feita?”*. Também outra característica que esteve bem presente está relacionada a sua origem: *“De onde veio?”*, *“Quem fez?”*, *“História da boneca?”*.

Compreendo, que essa experiência em sala de aula demonstrou que podemos estudar a realidade local em relação com a global, visualizando situações do dia a dia em conexão com o que acontece em outros lugares. Como salientado por Selva Guimarães Fonseca:

O local e o cotidiano da criança e do jovem constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver; logo podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia-a-dia da sala de aula, com criatividade, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens. Assim, o ensinar e o aprender

História não são algo externo, a ser proposto e difundido com uma metodologia específica, mas sim a ser construído no diálogo, na experiência cotidiana em um trabalho que valorize a diversidade e a complexidade, de forma ativa e crítica. (FONSECA,2006, p.132)

Por fim, após a atividade prática de análise de um objeto em sala de aula, o professor entrevistou, explicando aos estudantes, a origem do objeto e o significado e ainda detalhes dos aspectos físico, materiais e imateriais.

Ação educativa em saída de campo

A partir da oficina didática com os estudantes em sala de aula sobre o Patrimônio Cultural, ocorreu saída de campo ao espaço central da cidade com intuito de estimular a observação, introduzir a discussão e sensibilizá-los em relação ao meio ambiente que os rodeia. Foram elencados alguns lugares: Casario Marechal Rondon, Correio Velho, Cine Meridional/Cine Rondon, Escola EEMOP, Praça Brasil, Igreja Matriz Sagrado Coração de Jesus, Escola Sagrado Coração de Jesus e Museu Rosa Bororo e conseqüentemente elaborado um questionário guia. O objetivo com o questionário guia foi de perceber o contato dos estudantes com as fontes históricas, entendendo-as como bens patrimoniais, bem como dar a eles a tarefa de entrevistar pessoas que fazem parte da vivência daquele espaço.

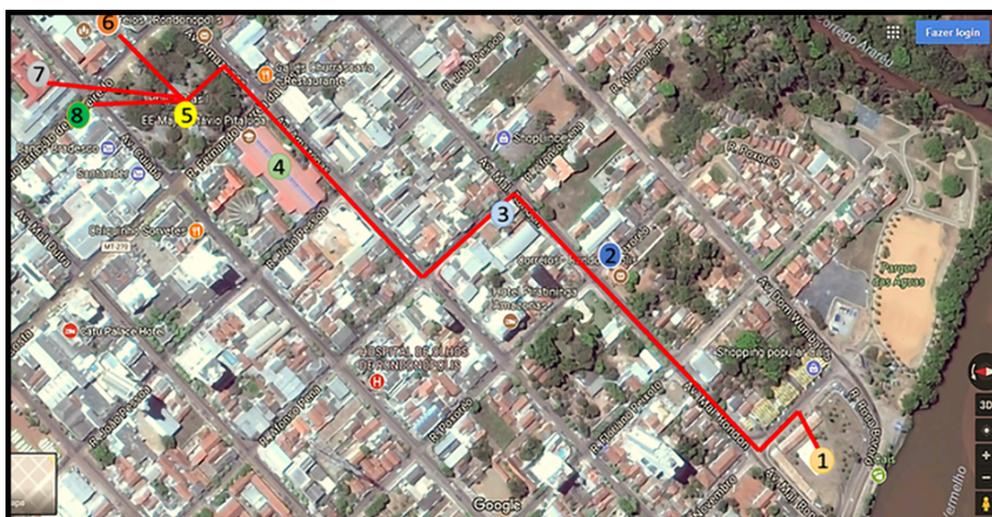
Nesse sentido, para que tivéssemos um melhor aproveitamento do tempo, decidimos por dividir as salas em grupos de 3 a 4 estudantes. Possibilitamos a cada grupo a oportunidade de ter um nome fictício. O intuito era que agissem como “mini pesquisadores”, sendo que apenas um deles não atribuiu nome, por isso será citado como “sem nome”.

A saída de campo foi realizada no mês de novembro de 2017, período vespertino, no mesmo horário de aulas. Ao chegarem estavam bastante eufóricos, trazendo em seus pertences, além dos materiais escolares, garrafas térmicas e refrigerantes, bem como erva de tererê e biscoitos, mesmo sendo avisados que haveria lanche. Dada a importância da saída de campo, Helena Pinto destaca:

Nesse contato, direto, vivencial, com os bens culturais, a visita de estudo [...] Constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de pesquisa, promove a interligação entre teoria e prática, e facilita a sociabilidade. (PINTO,2009, p.281)

O início do percurso foi no Casario Marechal Rondon, local que foi espaço de confluência de diversas pessoas, desde a vinda dos primeiros moradores não indígenas para região, em 1902, fixando-se e estabelecendo território.

Figura 2 - Mapa do percurso partindo do Casario Marechal Rondon.



Fonte: www.googleearth.com (com alterações do autor)

Figura 3 - Lugares que fizeram parte do roteiro de saída de campo – ano 2018



Fonte: O autor

Como podemos ver, o roteiro seguiu da seguinte proposta (Figura 2), tendo em vista algumas das primeiras edificações da cidade, bem como lugares (Figura 3), que marcaram as vivências dos moradores que vieram para essa região no início e metade do século XX:

Com base na proposta da ação educativa em saída de campo, iniciamos no Casario Marechal Rondon nosso roteiro, em que os estudantes ficaram encantados ao visualizarem seus aspectos, estes relatados em suas narrativas. O Casario, foi um dos marcos iniciais do povoamento da região, não especificamente a edificação, mas o espaço em que ela se encontra, pois por ali teriam chegado os primeiros colonos, nos idos de 1902.

A partir de 1930 se efetivou a edificação, com uma casa, e na década de 1950, começa a ampliar-se, e nas décadas posteriores, finaliza-se a edificação, tendo um total de 15 casas, em formato de L.

E o nome dado a edificação, durante o processo de tombamento, é uma homenagem ao Marechal Mariano Cândido Rondon, que esteve em vários momentos na região, sendo até mesmo hóspede no Casario, que há época, constituía-se de somente duas casas, a residência e um comércio, denominado de “bolicho”, pertencente a Sr. Moisés Cury. O nome anterior era apenas Vila do Sr. Moisés.

Ali também foi o lugar que recepcionavam as pessoas que chegavam atravessando a balsa, pois não havia ponte, sendo um importante ponto de encontro de pessoas. O lugar passou por um longo período sendo dedicado a aluguel, um lugar até então não considerado na cidade. E o Casario volta a ser lembrado a partir de diversas lutas pela conservação do processo de revitalização, em 2004, e a compra do espaço pela prefeitura em 2013, tombando-o como patrimônio histórico da cidade. Atualmente é utilizado como um espaço cultural e de referência na cidade.

Figura 4 - Casario Marechal Rondon visto do alto.



Fonte: Matusalém Teixeira

Portanto, diante da proposta de análise sobre a edificação patrimonial, na saída de campo com os estudantes, em vista do espaço e de sua significância, questionamos – Questão 1: Observando esta edificação, o que vocês identificam como importante neste Casario? No intuito de compreender o entendimento/conhecimento das crianças sobre o Casario Marechal Rondon. Nesse sentido, a partir do que já havia sido estudado em sala de aula sobre os conceitos referentes ao Patrimônio Cultural: material e imaterial, memória, lugares de memória, tombamento e registro, procurei identificar em suas narrativas os aspectos trabalhados.

Diante das narrativas, nota-se que as crianças identificaram os artesanatos como elementos pertencentes ao Casario, que remetem a noção que tem sobre a edificação, mas ressaltam também outros elementos que compõem o Casario: paisagem natural, as salas, tijolos, lugar para descansar e casa da bruxa. A proposta de análise fundamentou-se a partir das narrativas, que de acordo com Isabel Barca:

[...]através da narrativa tem sido possível conhecer as concepções dos sujeitos (alunos, inclusivamente) sobre, a) *significados* atribuídos ao mundo presente e passado. b) sentidos de *mudança* (progresso ou declínio linear ou complexo, dialética, ciclo, permanências ou rupturas), c) papel da História na *orientação temporal* (relações entre passado, presente e expectativas de futuro) no plano coletivo e no plano individual (como se posiciona o *sujeito* na História?), d) valores de *(inter)culturalidade* em situações de diálogo, de tensão ou de conflito[...] (BARCA, 2012, p.40-41)

Assim, as narrativas das crianças foram analisadas dentro das categorias propostas pelo professor francês Hugues de VanneBoham, que nos remete a três categorias do Patrimônio Cultural - material, imaterial e ambiental -: a do Patrimônio material ou “bens culturais”, que “engloba toda sorte de coisas, objetos, artefatos e construções obtidas a partir do meio ambiente e do saber fazer.” (LEMOS, 2013, p.10) Esta definição de Patrimônio material é a mais destacada pelos estudantes quando citam a edificação e o monumento – “As salas, os tijolos das salas que foram construídas, e a estátua.” (ESTUDANTES W.E.)

Outra categoria de análise foi a do Patrimônio imaterial ou “do conhecimento”, que “[...]refere-se ao conhecimento, as técnicas, ao saber e ao saber fazer. São elementos não tangíveis[...].” (LEMOS, 2013, p.9), quando os estudantes fazem menção dos artesanatos e pintura - o saber-fazer – “Os artesanatos, as pinturas.” (ESTUDANTES W.E.)

E por fim, a categoria do Patrimônio ambiental ou “meio ambiente”, que são “[...] os recursos naturais, que tornam o sítio habitável. Nesta categoria estão, por exemplo, os rios, os seus peixes[...]” (LEMOS, 2013, p.8), pois as crianças se referiram em vários momentos a vegetação, paisagem e clima – “*Natureza.*” (VEM COM OS TRUTA)

Figura 5 - Alunos percorrendo o Casario e respondendo o questionário guia.



Fonte: O autor

Esses elementos apresentados pelos estudantes remetem ao que estudaram em sala de aula através da ação didática, referente aos conceitos de Patrimônio Cultural – material e imaterial, ainda que não fora estudado de forma específica o Patrimônio ambiental, pois não estava no roteiro proposto com essa nomenclatura, mas incluía-se dentro do Patrimônio material, entretanto, é de se perceber que apropriaram dos conceitos propostos e isso se fez notar em suas narrativas. Desta forma, podemos detectar que as crianças compreenderam, ainda que com as devidas ressalvas, a totalidade que possui o Patrimônio Cultural:

[...] não se restringe somente aos bens culturais móveis e imóveis representativos da memória nacional, como monumentos, igrejas ou edifícios públicos. Pelo contrário, o conceito de patrimônio cultural é mais amplo, não se circunscreve aos bens materiais ou às produções humanas, ele abarca o meio ambiente e a natureza, e ainda se faz presente em inúmeras formas de manifestações culturais intangíveis. (PELEGRINI,2006, p.125-126)

Com a intenção de problematizar as discussões sobre a edificação enquanto Patrimônio Histórico e Cultural, e compreender como os estudantes visualizam o passado, presente e futuro e os relacionam, propomos análise das imagens.

Na segunda questão, no subitem a: Que diferenças e/ou semelhanças percebes entre elas e o atual? Faz referência a dois períodos do Casario Marechal Rondon, que remetem as décadas posteriores a construção da casa inicial, uma da década de 1950/1960 e a outra da década de 1990, formando o L da edificação em contraponto com o do momento da pesquisa (2017) e as suas transformações, no período pós tombamento enquanto Patrimônio Histórico.

Ainda na mesma questão, no subitem b: Será que funções do Casario são as mesmas no passado e no presente? Pontuamos com os estudantes sobre a função do Casario. Questionamos se as funções eram as mesmas no passado e presente. Visando, com isso, perceber as interpretações dos estudantes sobre o Casario como um bem cultural da cidade e as mudanças e rupturas no tempo histórico.

Assim, procuramos analisar conforme as categorias de análise histórica, baseados na didática da história, que nos dá a possibilidade de perceber indícios do desenvolvimento das competências narrativas de experiência, interpretação e orientação nos estudantes, tendo em vista que “A competências narrativa se entende aqui como a habilidade para narra uma história pela qual a vida prática recebe uma orientação no tempo” (RÜSEN,2011, p. 74)

Desse modo, nas narrativas das crianças, observamos indícios das competências narrativas. Temos essa compreensão a partir dos estudos de Jörn Rüsen, que destaca como sendo características presentes nas narrativas históricas, sendo que geralmente a mais presente é a perceptiva. Enquanto que as competências de interpretação e orientação são observadas a partir de percepções mais avançadas de interpretação da realidade.

As competências de percepção, interpretação e orientação, não são separadas, mas se integram, constituindo-se estágios da aprendizagem histórica, tais que são concebidas da seguinte maneira:

A competência perceptiva ou embasada na experiência consiste em saber perceber o passado como tal, isto é, em seu distanciamento e diferenciação do presente (alteridade histórica), em vê-lo a partir do horizonte de experiências

do presente como um conjunto de ruínas e tradição. A *competência interpretativa*, consiste em saber interpretar o que temos percebido como passado em relação e conexão de significado e de sentido com a realidade [...] *competência de orientação* consiste em admitir e integrar a “História” como construção de sentido com o conteúdo de experiência do passado, no marco de orientação cultural da própria experiência de vida. (RÚSEN,2011, p.114)

A partir dessa concepção, compreendemos que a maioria dos alunos consideram que a mudança ocorre numa sequência progressiva ao longo do tempo e veem o passado como deficitário ou como um “conjunto de ruínas” ao compará-lo com o presente, tendo nisso a competência perceptiva, isso é possível detectar nas expressões: *“antigamente, tinha cavalo, tinha mato, sujeira. E agora é limpo e com artesanato e vendas.”* (HIST).

Mas também pode-se notar nas narrativas aqueles que percebem a mudança num sentido de diversidade, ritmos de mudança, tendo indícios do desenvolvimento da competência interpretativa, como na narrativa: *“Porque antes morava gente depois com as gerações foi mudando as moradias virou comércio.”* (ENVESTIGADORES)

E também nas observações, um dos grupos vai um pouco mais além, com forte sinal do desenvolvimento da competência de orientação, entendendo que é preciso valorizar para usufruto das gerações futuras: *“Porque hoje é um centro cultural, que eles tentam preservar aquilo que existiu, um dia, porque a arte é vida tem que mostrar para o mundo que ainda existe”* (WINS). Conforme Francisco R. Ramos, compreender esse processo, se dá por *“Conhecer o passado de modo crítico significa, antes de tudo, viver o tempo presente como mudança, como algo que não era, que está sendo e pode ser diferente.”* (RAMOS,2016, p.16)

Ainda como parte da proposta, na edificação, outra situação proposta aos estudantes foi a questão 3: Procurem conversar com os(as) artesãos(ãs), e outros que trabalham no local e investiguem sobre o que fazem e registre o que descobrirem. Essa ação contribui para que aprendam a investigar a partir de suas inquietações, de seu conhecimento histórico, exercendo a tarefa de investigador social do patrimônio.

Nesse aspecto, a pesquisa tornou-se muito mais instigante, no sentido de eles tentarem descobrir como “pesquisadores”, o que fazem as pessoas que trabalham no local. Nesse momento de pesquisa, eles se sentiram à vontade para entrar nas casas

onde haviam artesãs para conversar com elas, sendo que nem todos os aspectos de curiosidade foram relatados em suas narrativas, mas que procuraram saber sobre os objetos produzidos. Assim, de acordo com Jaqueline Zarbato:

Entender, interpretar, orientar, narrar e motivar configuram-se como elementos na aprendizagem histórica, que contribuem para situar e ordenar os conceitos no tempo histórico, favorecendo a compreensão da História para crianças e jovens. O que se deve aprender no e com o passado humano é exatamente aquilo que o torna significativo como história, e essa significatividade pode ser aprendida nos modos de experiência, da interpretação, da orientação e da motivação em sua diferença e em sua interconexão. (ZARBATO, 2018, p.19)

Assim, um dos grupos, em conversa com a Sra. Roseli, que é artesã, procuraram saber o que ela faz, e que responde: *“Trabalho aqui, vários artesanatos, bordados, pinturas”* (HIST) e ainda sobre o Casario, *“foi uma das primeiras casas de Rondonópolis”* (HIST) e a idade dela *“60 anos”* (HIST), destacando um pouco o aspecto do lugar. Já outro grupo, entrevista a artista plástica Tânia Pardo, que lhes responde que ela *“faz pintura, já foi em vários lugares, já ganhou medalha fora do país, ela diz que sempre foi seu sonho pintar e hoje é uma ótima artista.”* (VEM COM OS TRUTA)

Quando as crianças estão nesse trabalho de entrevista, se dá um passo à frente em relação a ação educativa relacionada ao Patrimônio Cultural como processo de ensino aprendizagem. Pois, além de perceberem a edificação, compreendem também os agentes culturais que produzem a cultura, assim como salientado por Sandra Cássia Araújo Pelegrini:

O ensino e a aprendizagem na esfera do Patrimônio devem tratar a população como agentes históricos-sociais e como produtores de cultura. Para isso deve valorizar os artesanatos locais, os costumes tradicionais, as expressões de linguagem regional, a gastronomia, as festas, os modos de viver e sentir das diversas etnias latino americanas. (PELEGRINI, 2006, p.126)

Após esse período que passaram no Casario Marechal Rondon, os estudantes, juntamente com os professores, caminharam no roteiro proposto, na Av. Marechal Rondon, e fui explicando a eles a toponímia do nome: sendo esta primeira rua do povoado do Rio Vermelho ou Poguba, nome anterior de Rondonópolis, local das

primeiras edificações. Essa avenida, na época de sua construção, tornou uma importante rota de quem saía da balsa no Casario e seguia com seus carros de boi para outras regiões. Na Av. Marechal Rondon paramos na edificação que se constituiu o 1º Correio da cidade, datado de 10 de dezembro de 1924 e que foi uma importante ponte de comunicação entre o vilarejo, a capital e outros lugares. Naquele espaço fizemos uma explanação do processo histórico da edificação, exemplificando com fotos.

Em seguida, na esquina seguinte, paramos no local que foi o 1º Cinema da cidade, o CINE MERIDIONAL, construído na década de 1950, funcionando durante 4 anos, depois foi vendido passando a CINE RONDON na década de 1960, mas também logo entrou em decadência, contudo, ambos deixaram memórias dos momentos que marcaram o lazer no período. Porém, com as constantes transformações do lugar, funcionou após isso, uma padaria e no momento encontra-se fechado, mas ainda é possível ver características dos cinemas que funcionaram ali, no que procurei apresentar aos alunos, percebendo ali como um lugar de memória da cidade de Rondonópolis.

Na sequência seguimos o roteiro didático, fomos até o Museu Rosa Bororo, onde foi realizado outro momento de pesquisa com as crianças, e finalizamos na Praça Brasil, não sendo possível passar por outros espaços, mas apenas visualizá-los. Ao final, muitos salientaram a importância de terem conhecido esses lugares de memória, e a relação deles com o processo histórico da cidade de Rondonópolis.

Proposição do material didático

Com base nas concepções sobre o patrimônio cultural, memória, lugares de memória e História regional/local e ancorados na metodologia da Educação Patrimonial, bem como a partir da experiência de ação didática realizada tanto em sala de aula, quanto na saída de campo, como os estudantes dos 7º anos do ensino fundamental, apresentamos o material didático⁷⁴, que tem como público alvo, os professores e alunos da Educação Básica.

Considerando que é um material básico, é sugestivo para ações didáticas no contexto do Patrimônio Histórico e Cultural, que podem ser relacionados ao currículo em diversos momentos do ano letivo com estudantes do 3º ciclo de formação

74 Este material didático apresenta-se em forma de um guia educativo ou orientativo didático para ser utilizado pelos professores de História e áreas afins.

humana, que compreende 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, mas também em outras etapas de ensino.

Denominado *Patrimoniar*, foi desenvolvido baseando-se na experiência realizada com os estudantes dos 7º anos do ensino fundamental de uma Escola Estadual de Rondonópolis-MT. A experiência para fundamentação do material que foi realizada, possibilitou compreender algumas situações que precisam ser melhor trabalhadas nas escolas, que dizem respeito às vivências dos estudantes e os lugares de memória que vão se constituindo e que em muitos casos não são relacionados aquela comunidade a que pertencem.

Contém em seu conjunto, a introdução ao material, a metodologia da Educação Patrimonial, o roteiro didático utilizado em sala de aula e na saída de campo e ainda um breve histórico da cidade e de cada um dos lugares de memória elencados para saída de campo e propostos no roteiro didático e algumas sugestões de atividades que podem ser realizadas a partir desses espaços, e por fim, a bibliografia utilizada, que pode contribuir para pesquisas do professor e aprofundamento da temática.

Portanto, o processo de pesquisa, tanto em sala de aula quanto na saída de campo, foi de fundamental importância para compreender a aprendizagem histórica dos estudantes, observando que, a partir da realidade dos estudantes podemos desenvolver uma conexão com questões globais e com conceitos pertinentes aos estudos históricos.

Constituindo-se também como ferramenta diagnóstica, a proposta didática é sugestiva para compreender algumas noções que os estudantes possuem sobre determinados assuntos, que estão diretamente ligados a vivência deles. E, partindo deles, o professor trazer subsídios teóricos e metodológicos como contributo para o esclarecimento e visualização de diferentes concepções presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/167018128/Aula-Oficina-Isabel-Barca>

BARCA, Isabel. *Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades*. História Revista. V.17, nº 1, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683/12756>

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos*. 3º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2013, p.49-113. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso: 10 de mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de História*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso: 05 de abr. 2017, p.90-93.

FONSECA, Cecília (org.). *Revista Tempo Brasileiro nº. 147: Patrimônio Imaterial*. Rio de Janeiro, out/dez., 2001, p.69-78.

FONSECA, Selva Guimarães. *História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História*. Revista História Oral, vol.09, nº1, p.125-141, jan-jun.2006.

FRONZA, Marcelo. *A cultura histórica como possibilidade investigativa da educação patrimonial nas aulas de história*. Fronteiras: Revista de História, Dourados-MS, v.18, nº. 31, p.169-185, jan-jun. 2016.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Trad. Beatriz Sidou, São Paulo: Centauro, 2003.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina e MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

LEMOS, Carlos Alberto Cerqueira. *O que é patrimônio histórico*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

NEVES, Erivaldo Fagundes. *História Regional e Local no Brasil: fontes e métodos da pesquisa histórica regional e local*. Feira de Santana/ Salvador: UEFS/ed. Arcádia,2002.

NORA, Pierre. *Entre história e memória: a problemática dos lugares*. Revista Projeto História. São Paulo, v.10, p-7-8, 1993.

ORÍÁ, José Ricardo. *Educação Ambiental ou Educação Patrimonial: A dimensão histórico-cultural no currículo escolar*. In BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.) O saber histórico na sala de aula – 12^o ed., 3^a reimpressão – São Paulo: Contexto, 2017, p.141.

PELEGRINI, Sandra Cássia Araújo. *Patrimônio Cultural: consciência e preservação*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PELEGRINI, Sandra Cássia de Araújo. *Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental*. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.26, n.51, jan./jun. 2006, p.125-126. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882006000100007>.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. *Educação Patrimonial e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Portugal: Universidade do Minho, 2011.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. *O triângulo patrimônio-museu-escola: que relação com a Educação Histórica?* In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel, Aprender História: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *Objeto Gerador*. Considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de história. Revista Historiar, vol. 08, n. 14, Ano 2016,1. (pp.70,93).

ROLNIK, Raquel. *História urbana: história na cidade? Cidade e história*. In: Encontro nacional da Anpur (pp. 27-29). Salvador: UFBA/ Faculdade de Arquitetura, 1992.

RÜSEN, Jörn. *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral*. In Jörn Rüsen e o ensino de história. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org), Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p.74.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. In: *JÖRN RÜSEN e o Ensino de História*. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SEDUC - MT. *Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso -área de Ciências Humanas*. Cuiabá-MT, 2008/2009/2010.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. *Patrimônio, Cultura e processos educativos em História: percursos e reflexões*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018.

Caminhos para a construção do conhecimento histórico: os lugares de memória na cidade de Rondonópolis/MT

Juliana Ramos de Arruda⁷⁵

1. Introdução

Este texto apresenta o relato das experiências, resultantes de ações educativas com alunos e professores do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Rondonópolis, Mato Grosso, tais atividades essas fundamentadas pela metodologia da Educação Patrimonial, com vistas ao ensino e valorização da História Local e do Patrimônio Cultural do lugar.

As atividades propostas e realizadas foram desenvolvidas a partir de algumas necessidades evidenciadas pela práxis⁷⁶ docente e pesquisa in loco, da pesquisadora, tais como: o desconhecimento da Educação Patrimonial e dos bens culturais como fonte no ensino-aprendizagem, pouca importância dada, por parte dos docentes para práticas educativas neste âmbito, exclusão do tema no Projeto Político e Pedagógico da escola, conteúdos escolares sem articulação com as vivências dos alunos e da comunidade.

Sendo assim, as ações educativas tiveram como objetivo principal, que é o de investigar como os alunos constroem conhecimento acerca da História Local. Além disso, também visaram sensibilizar os docentes a incluírem em seus planejamentos o Patrimônio Histórico e Cultural do município em que vivem, para a promoção e valorização desses bens culturais através da Educação Patrimonial.

O principal objetivo da educação responsável deve se basear no esforço em auxiliar os estudantes na laboração do conhecimento histórico, na investigação da realidade, refletindo a respeito de sua ligação com um passado mais distante. O que possibilita compreender a historicidade das representações culturais, ou seja, um ensino de História voltado para sujeitos históricos deve propiciar um conhecimento mais amplo da realidade em que vivem. Para, além disso, podemos analisar como a memória – individual, familiar e coletiva - está na configuração do que entendemos como “patrimônio cultural”. A

75 Mestre em Ensino de História e professora da rede estadual de ensino de Mato Grosso. E-mail: juliana_pegmt@hotmail.com

76 *Práxis*: ação e reflexão de sua prática. Ver (FREIRE, 1981).

definição mais abrangente do termo “patrimônio” indica bens e valores materiais e imateriais, transmitidos por herança de geração à geração na trajetória de uma sociedade. (SANTOS, 2011, p. 285, grifos do autor).

Compreende-se que o ensino-aprendizagem de História Local com a Educação Patrimonial permite ao estudante perceber que o Patrimônio Cultural faz parte de sua própria história, portanto:

A Educação Patrimonial torna-se um poderoso instrumento no processo de reencontro do indivíduo consigo mesmo, resgatando sua autoestima através da revalorização e reconquista de sua própria cultura e identidade, ao perceber seu entorno e a si mesmo em seu contexto cultural como um todo, transformando-se em principal agente de preservação. (SANTOS, 2011, p. 283).

A História que se pretende ensinar por meio das atividades, é aquela, em que a história, local ou regional, é parte integrante de uma totalidade, não apenas mero reflexo da História Nacional, logo, parte das vivências próximas dos estudantes, como as memórias familiares e da comunidade em que os mesmos estão inseridos: essas memórias são fontes de pesquisa, que devem ser acessadas, por meio de um trabalho investigativo, ou seja, da pesquisa.

A pesquisa empírica denominada neste trabalho de **Ação Educativa** aconteceu predominantemente na Escola Estadual “São José Operário”, no Município de Rondonópolis/MT, local em que lecionei entre fevereiro de 2013 a junho de 2017, quando me licenciei do cargo para dar continuidade aos estudos do mestrado profissional em ensino de História.

O conhecimento das práticas pedagógicas dessa escola fez com que ela fosse escolhida para abrigar a pesquisa empírica, pois tinha convicção de que receberia toda colaboração necessária para o desenvolvimento das ações educativas planejadas, hipótese que se concretizou, visto que, em todas as atividades sugeridas, a equipe gestora não poupou esforços para que elas acontecessem.

O público alvo da pesquisa compreendeu alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, uma vez que o ensino sobre Patrimônio Histórico e Cultural é inerente aos conteúdos definidos para o Ciclo:

Assim, os estudos sobre o processo histórico, vividos por diferentes coletividades e suas interferências na natureza, manifestações culturais, costumes, formas de organização político-administrativa, modos de produção e o uso de tecnologias, tornam-se objeto de estudo, possibilitando a construção e reconstrução de conhecimentos construídos de forma processual ao longo do Ensino Fundamental. (MATO GROSSO, 2010, p.22).

Delimitado o público alvo e o local em que as atividades seriam desenvolvidas apresentei à equipe gestora da escola “São José Operário” o projeto de pesquisa com as ações já determinadas, sendo elas: a) Pesquisa com instrumento semiestruturado para identificar os saberes de estudantes e professores, sobre os lugares de memória e Patrimônio Cultural de Rondonópolis/MT; b) Oficina de Educação Patrimonial com professores do 1º e 2º Ciclos; c) Visitas guiadas aos Patrimônios Culturais de Rondonópolis/MT com estudantes das turmas do 2º ciclo. Todas as ações pretendidas foram aprovadas pela equipe gestora e autorizada a sua execução na escola.

2. A pesquisa em sala de aula

A pesquisa em sala de aula com os estudantes foi desenvolvida em duas etapas, enquanto a pesquisa com os professores se deu por meio de uma oficina denominada de “*Oficina de Educação Patrimonial: Rondonópolis, muitas culturas, muitas histórias*”. A primeira etapa da pesquisa com os estudantes ocorreu entre 20 de novembro a 09 de dezembro de 2017, quando foi aplicado um questionário semiestruturado a respeito do conhecimento dos mesmos sobre o Patrimônio Cultural de Rondonópolis/MT e também sobre as metodologias de ensino que estes consideravam mais adequadas para a aprendizagem histórica. A segunda incluiu uma visita guiada aos Patrimônios Culturais da cidade: Casario, Cais do Porto e Parque das Águas, que aconteceu entre 16 e 20 de abril de 2018 com a participação de aproximadamente 150 estudantes.

A primeira etapa da pesquisa teve por objetivo apreender as impressões dos alunos acerca da disciplina de História e sua relação com a História do Município, bem como identificar quais locais os estudantes consideravam históricos, para posteriormente realizar-se a visita guiada com eles. Para alcançar tais objetivos foi selecionado o instrumento de pesquisa semiestruturado, no qual o estudante poderia deixar sua perspectiva com relação aos locais que reconheciam como históricos; ademais, o

instrumento possibilitou traçar um perfil sócio histórico dos estudantes.

A segunda etapa com os discentes aconteceu no Casario, no Cais e no Parque da Águas. Inicialmente a proposta de pesquisa previa a visita ao Casario e à Praça dos Carreiros, mas, devido à questão logística e à intencionalidade de promover, com os estudantes, uma reflexão acerca do Rio Vermelho, enquanto protagonista da história da Cidade, a opção foi concentrar a visita no Casario e seu entorno, isto é, o Cais e o Parque das Águas. O registo das atividades dessa etapa se deu por meio do desenho e do relato descritivo do que o estudante aprendera sobre a História da Cidade.

A oficina com os docentes, por sua vez, surgiu principalmente da constatação de que os docentes desconheciam e/ou não faziam uso da metodologia da Educação Patrimonial em seus planejamentos. Para sua execução, a metodologia adotada foi o processo dialógico, em que as vivências e conhecimentos docentes a respeito da História do Município resultassem em uma proposta educativa.

A escolha do desenho como fonte de registro, observação e conhecimento, foi pautada na compreensão do desenho como forma de expressão cultural, uma vez que, nele, a criança retrata no desenho suas convicções e percepções acerca do espaço e da sociedade, pois, de acordo com Neusa M. Mendes de Gusmão, o desenho da criança é uma expressão do que ela pensa e faz, ou seja, uma narrativa cultural (GUSMÃO, 1999, p. 57), para Maria Isabel Ferraz Pereira Leite que pesquisou sobre as condições de produção cultural da Infância, o desenho infantil se apresenta “como narrativas visuais em diálogo aberto e permanente com suas outras formas de expressão” (LEITE, 2001, p. 38). Diante disto, nesta pesquisa, o desenho é compreendido como um importante instrumento para a identificação e compreensão da aprendizagem histórica do estudante.

Os próximos itens apresentam, de forma sucinta, o perfil dos estudantes e as atividades desenvolvidas, as principais observações e os encaminhamentos dados durante a realização das atividades, bem como alguns desenhos e textos produzidos pelos estudantes como registros de sua aprendizagem.

O critério de seleção dos desenhos e dos relatos foi a sua relevância do mesmo para a compreensão do processo de aprendizagem da História Local pelos estudantes. Nesse sentido, as características arquitetônicas e paisagísticas representadas pelo estudante, as observações do espaço e do seu entorno se caracterizam como registros de aprendizagem.

3. Breve Perfil dos estudantes

Para compor o perfil dos alunos participantes desta pesquisa foram utilizados dados do perfil sociocultural, disponível no site QEd⁷⁷, proveniente do questionário socioeconômico da prova Brasil, e também de dados obtidos a partir do instrumento de pesquisa.

Os estudantes que participaram das atividades educativas são em sua maioria moradores das comunidades adjacentes à Escola “São José Operário”. Conforme informações do site QEd, a maior parte deles se considera-se pardo, totalizando 67%; em seguida, branco, com 14%, e, em sua minoria, negros, com 10%. De acordo com o instrumento de pesquisa, o número de meninos e meninas não apresenta disparidade, apontando em torno de 52% de meninos e 48% de meninas.

Esses estudantes, que estão no 2º Ciclo do Ensino Fundamental, matriculados em turmas dos 4º e 5º anos, pertencem, em geral, à faixa etária de 09 e 10 anos, no entanto há crianças com idades que diferem dessa faixa.

É possível inferir, com base nos dados econômicos do perfil do QEd e de observações empreendidas ao longo das atividades educativas da escola, que grande parte dos estudantes em sua maioria mora com os pais, possui acesso a meios de comunicação e internet, apresenta hábitos mínimos de leitura. É nítido, ainda, que os pais demonstram interesse no desenvolvimento do estudante incentivando-os ao estudo, ao hábito da leitura e à frequência escolar.

No tocante ao conhecimento prévio dos discentes sobre os Patrimônios Históricos e Culturais de Rondonópolis/MT e a História Local, cerca de 90% dos questionários respondidos continham as respostas “não sei” e “não lembro”: os 10% restantes estavam em branco ou com definições vagas como: “é uma coisa que está ali há muito tempo”.

Nesta primeira etapa, ficou claro que os estudantes não conheciam o termo “Patrimônio Histórico”, bem como sua definição, também pôde ser detectado que os poucos que responderam o que seria um monumento, afirmaram se tratar de esculturas ou estátuas.

Esses dados provocam algumas reflexões a respeito do tema: primeiramente, qual a importância do ensino sobre o Patrimônio Histórico? Se houve o ensino sobre

⁷⁷ Disponível em: <http://www.qedu.org.br/escola/252406-ee-sao-jose-operario/pessoas/aluno5ano>

Patrimônio Cultural, por que os estudantes não se lembram de sua definição? E, não menos importante, é preciso ressaltar a relação das respostas sobre os monumentos com a teoria do Patrimônio de “pedra e cal”, e como está fortemente arraigada no imaginário dos estudantes.

Solicitou-se aos estudantes que citassem três locais que consideravam importantes para a História de Rondonópolis/MT. Houve em torno de 12% de respostas em branco, e os que afirmam não saber totalizaram aproximadamente 10%. Os locais que mais mencionados foram, respectivamente: a) Casario, b) Praça dos Carreiros, c) Horto Florestal, d) Museu Rosa Bororo.

Além disso, foi feita a seguinte pergunta: “É possível aprender História de Rondonópolis no Casario?”. Eis algumas respostas dadas pelos participantes:

Eu acho que sim, porque demonstra no tempo antigo

Não sei, não visitei ainda

Eu acho que sim, porque é um lugar bem antigo

Não sei eu não conheço o casario para lhe dizer essa resposta

Sim, porque lá tem a história de dom Pedro 1, que lá ele passava as noites lá

Nas respostas positivas, observa-se que os estudantes afirmam que podem aprender a História da Cidade no Casario, por se tratar de um local antigo, contudo, nenhum discente cita qual a participação deste local na História, salientam apenas sua temporalidade como critério para pertencer à História.

No ensino de História, a questão da temporalidade no ensino de História é uma das reflexões propostas por Schmidt e Cainelli (2009, p. 106) que a problematizam e orientam que o ensino de História precisa estimular o aluno a reconhecer-se enquanto sujeito do seu tempo e também os sujeitos de tempos diversos.

Pode-se depreender que, os estudantes que afirmaram ser possível aprender História a partir do Casario, tendo como critério a temporalidade do imóvel para caráter histórico, compreendem o tempo na História como um passado fixo, que está lá, não pode movimentar-se. Porém, de acordo com Marília Gago (2007, p. 131), a compreensão de passado como algo intocável, que serve apenas para contemplação, não desenvolverá no estudante a mais valia para tomada de decisões no presente. Neste sentido, a autora orienta que:

Um dos caminhos que se pode perscrutar é o de desenvolvimento de competências de análise crítica de múltiplas perspectivas que demonstrem que a realidade estudada não é fixa nem estática. Assim, será desejável a promoção de aprendizagens numa perspectiva de crescente complexidade desde a compreensão dos nossos padrões culturais e de vida; até uma consciência em que o pluralismo da diversidade de perspectivas é clarificada pela sua raiz temporal e espacial. (GAGO, 2007, p. 134).

Isso posto, o tópico seguinte destina-se à descrição da Oficina Educação Patrimonial desenvolvida na E.E. São José Operário.

4. Oficina Educação Patrimonial

A oficina Educação Patrimonial realizada com professores unidocentes da Escola São José Operário, além de promover a metodologia da Educação Patrimonial como uma nova opção de método de ensino, também colaborou para que fosse possível traçar um perfil do pensamento desses professores acerca do ensino de História nos Anos Iniciais, bem como o ensino de História Local.

Para a execução da oficina, foi definido que ela aconteceria em três etapas: a primeira com aplicação do instrumento de pesquisa e exposição do objetivo da oficina; a segunda com a apresentação da metodologia da Educação Patrimonial e atividades reflexivas; e a terceira, com a exposição da História da Cidade e produção de um inventário dos bens culturais do Distrito de Vila Operária, localidade em que a Escola está inserida, e, por fim, o planejamento de atividades a partir desses bens culturais e históricos levantados.

Participaram da oficina em torno de 16 professores, sendo nove professores efetivos e sete em contrato temporário com a Escola. Desses, poucos mais de 80% são formados em Pedagogia e o restante em Normal Superior.

Ao analisar o tempo de docência dos professores participantes da Oficina e, por consequência, desta pesquisa, identificou-se que a maioria passou da fase iniciante da carreira e são professores experientes, que compreendem já o papel multifacetado e complexo que deve desempenhar para transformar o “saber a ser ensinado em saber aprendido” (BITTENCOURT, 2011, p. 50).

Por meio do instrumento de pesquisa verificou-se compreender o conhecimento

dos professores a respeito da Educação Patrimonial e da História Local, como também perceber a prática pedagógica desses profissionais frente aos conteúdos de História.

Assim, com os dados obtidos em mãos, foi possível constatar que a maioria dos professores nasceu em Rondonópolis/MT, alguns, em cidades próximas ao Município, e apenas dois eram oriundos de outros estados. Embora a maior parte dos professores fosse de rondonopolitanos, ao serem indagados se conheciam a História de formação do Município, treze deles (81,25%) responderam que parcialmente. Um professor afirmou: “Conheço o que aprendi em livros para ensinar em sala de aula e/ou que aprendi por curiosidade”. Dois docentes alegaram não conhecer, um deixou em branco e nenhum reconheceu que domina com segurança o assunto.

Quanto ao nome da Cidade, foi solicitado que o professor relatasse, em poucas palavras, a origem da denominação. Todos os que responderam essa questão se limitaram a dizer que foi uma homenagem ao Marechal Cândido Rondon; quatro professores não responderam.

A fim de identificar quais locais, personagens e/ou manifestações culturais os professores consideram como Patrimônio Histórico e Cultural de Rondonópolis/MT, foi solicitado que indicassem ao menos cinco itens.

Assim como no instrumento diagnóstico dos estudantes, também os professores, ao relacionarem o Patrimônio Histórico de Rondonópolis/MT, selecionaram edifícios, praças, igrejas e escolas para Patrimônio Histórico e Cultural. Sabe-se que esses locais são ricos em evidências históricas da formação da Cidade, bem como do seu centro urbano, todavia, é preciso, também, olhar com atenção para as práticas culturais intangíveis que não aparecem nessas listas, fato que remete a uma questão: como Rondonópolis/MT tem preservado suas manifestações culturais, seus modos de ser e fazer?

Para compreender um pouco sobre a prática docente, foi questionado aos professores se sabiam explicar o que é Educação Patrimonial. Dos 16 sujeitos da pesquisa, cinco deixaram a resposta em branco ou responderam que não, e 11 professores registraram o que concebiam por Educação Patrimonial.

Considerando-se que cinco professores admitiram que desconhecem o que venha a ser Educação Patrimonial, e que muitas das respostas a essa questão foram superficiais, evasivas e até mesmo incoerentes, constata-se mesmo que de forma preliminar, de que há uma lacuna na formação cultural desses professores, logo, não podem

mediar o ensino-aprendizagem daquilo que desconhecem ou não dominam.

Quando os professores foram indagados se trabalhavam com os bens culturais nos conteúdos de História Local e Regional, o índice de abstenção somado ao de respostas negativas e evasivas, como “sim, população e partes históricas”, “na verdade é um dos objetivos para este ano”, ultrapassou 70%. Sendo assim, é possível supor, portanto, que a metodologia didática é pessoal e cada profissional, ao longo do tempo, vai desenvolvendo a sua, inserindo aquilo que domina, compreende e convém para o ensino dos conteúdos exigidos pelos programas oficiais. Vale ressaltar, no entanto, que a pesquisa demonstra, até então, que o trabalho didático com bens culturais “contribui muito para a significação do ensino, para a valorização do Patrimônio Cultural e sua preservação” (GAZZÓLA; TREVISOL, 2009, p. 424).

O questionário utilizado como instrumento de obtenção de dados tornou-se de grande importância neste trabalho, tendo em vista que evidencia o currículo real dos conteúdos que possui o Patrimônio Cultural e a História Local e Regional como base. Nota-se, aqui, a necessidade de formações continuadas a respeito do tema, bem como oficinas sobre a História Local e Regional, pois tais ações podem propiciar aos professores conhecimento e metodologias que os mobilizem a levarem para a sala de aula as manifestações culturais e o Patrimônio Histórico, para que os estudantes e a comunidade os reconheçam e deles se apropriem, como bem comum de todos.

A segunda e terceira etapas da oficina foram desenvolvidas e concluídas em dois encontros de formação dos professores, com a disponibilidade de três horas para cada etapa.

Para a apresentação da metodologia da Educação Patrimonial os professores foram estimulados a olharem para algumas fotografias e identificarem nelas marcas da História da Cidade de Rondonópolis/MT. Essa dinâmica faz parte de uma das etapas da metodologia da Educação patrimonial, a qual consiste em levar o sujeito a desenvolver sua percepção visual e simbólica, e teve como objetivo era conduzir os professores à identificação do que é Patrimônio nosso e do que não faz parte da nossa cultura.

A exposição teórica do que é a Educação Patrimonial foi iniciada a partir do questionamento de como identificar, apropriar-se e preservar aquilo que é de nossa cultura. Nesse sentido, foi utilizado o termo “alfabetização cultural” para denominar o processo de conhecimento sociocultural.

Após apresentar o quadro das etapas da metodologia da Educação Patrimonial

desenvolvido por Maria de Lourdes Parreira Horta (1999), os professores foram incentivados a formarem trios para colocarem em prática esse roteiro: a) Observar: identificação do objeto, sua função e temporalidade; b) Registrar: as percepções da observação; c) Explorar: interpretação da importância do objeto para a cidade, sua função social e cultural; e d) Apropriação: defesa desse objeto com bem cultural e histórico. O objeto a ser explorado foram as fotografias de lugares de Rondonópolis/MT nas décadas de 1940 e 1950. Salienta-se que evitou-se identificá-las na primeira etapa para que, de fato, os professores fizessem esse exercício de percepção visual e identificação.

A segunda etapa da oficina, a qual se deu em outro encontro de formação, iniciou-se com o vídeo Documentário “Memória Viva” (Campos, 1992) da Fundação Jaime Campos sobre a História de Rondonópolis/MT. Em seguida houve uma reflexão acerca da memória que prevalece quando ouvimos a História da Cidade, os personagens silenciados, e os lugares esquecidos.

A etapa de apropriação foi realizada com a sugestão de que os professores produzissem uma aula utilizando a metodologia da Educação Patrimonial, escolhendo um bem cultural, dentre os que foram levantados e registrados no decorrer desta pesquisa.

Na sequência, foi selecionado um plano para observação e reflexão, sem a pretensão de que o mesmo fosse analisado com profundidade, mas apenas para ressaltar aspectos que direcionassem a uma compreensão da importância do planejamento para a aprendizagem histórica dos alunos.

O plano selecionado foi produzido para alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental, possui característica interdisciplinar, integrando as disciplinas de Artes, Geografia, Matemática, História, Língua Portuguesa e Ciências, e apresenta os seguintes objetivos: levar os estudantes a aprender sobre Educação Patrimonial, conhecer o Patrimônio Cultural, valorizar e preservar o bem cultural e identificar-se com o Patrimônio Cultural.

A metodologia descrita no plano não faz referência direta às etapas da Educação Patrimonial, no entanto, na análise das atividades propostas, observou-se que as etapas de observação, registro, exploração e apropriação estão indiretamente direcionando a proposta didática.

Os professores escolheram a Feira da Vila Operária como Patrimônio Histórico e Cultural para o desenvolvimento da ação educativa. Para tanto, propuseram que os estudantes, por meio de pesquisas em sites da internet, revistas e jornais locais

e entrevistas com os primeiros moradores do Distrito, elaborassem um memorial da Feira, de acordo com estas questões norteadoras da pesquisa: qual a História da Feira da Vila Operária? Havia alguma construção ou prática que não se tem mais? Possui fotos antigas da Feira?

Além da pesquisa, para resgate da memória da Feira, propuseram sugeriram, também, uma visita ao local, para a observação dos alimentos e produtos produzidos oriundos da pela agricultura familiar, a comparação dos produtos naturais com os produtos industrializados, a gastronomia da feira, quais as comidas típicas da feira e seu preparo. Após essas atividades, foi proposto proposta uma produção de um texto coletivo sobre a Feira da Vila Operária, bem como uma exposição de fotos antigas e atuais da Feira.

O plano de aula selecionado apresenta em sua estrutura indicações de que foi produzido tendo a metodologia de Educação Patrimonial como referência, uma vez que as atividades propostas levam em consideração as manifestações culturais que cercam os alunos e a comunidade em que estes estão inseridos, mobilizam pais e familiares para a construção de uma narrativa histórica de que são sujeitos, proporcionam a afetividade com os conteúdos e integram o estudante e sua família à História Local.

A escolha dos conteúdos, da metodologia e das formas de avaliação demonstram que História se quer ensinar e que tipo de aprendizagem se pretende desenvolver. Nos espaços escolares são comuns os relatos contrários ao ensino em que o estudante é protagonista e aprende através de projeto, pesquisas e construções coletivas, considerando essa prática como “ilusória” ou sem conteúdo.

Margarida Maria Dias de Oliveira (2010), a respeito do ensino de História, afirma:

Este sentido de ensinar história não significaria não ter conteúdos para serem ensinados, mas olhar para estes conteúdos a partir da possibilidade de construir com os alunos novas questões diante da possibilidade de conteúdos/temas postos pelos livros didáticos e pela historiografia. Aprender História seria: discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com sujeitos, os tempos e os espaços históricos. Olhar para o outro em tempos e espaços diversos (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

A discussão promovida pela autora convida, portanto, à reflexão sobre ensinar e, sobretudo, aprender História.

5. O ensino-aprendizagem fora da sala de aula

Como professora de História reconheço que nos meus planos de ensino não haviam atividades que ultrapassassem os muros da escola, bem como não explorava os bens sociais e culturais da cidade, para o desenvolvimento da consciência histórica e da identidade dos estudantes.

Essa prática, ou não prática, impossibilitava-me de ensinar o estudante a ver o mundo, no sentido de observar o espaço social em que está inserido, e também de despertar, nesse estudante, o senso crítico, a capacidade de olhar para um prédio e compreender que, além das paredes, ali existem interações sociais, políticas e culturais que o ergueram e o mantêm.

Nesse sentido, a ação educativa aqui discutida foi pensada para ultrapassar os muros da escola, e acontecer no local determinado pelos sujeitos da pesquisa (estudantes e professores) como Patrimônio Histórico e Cultural, repleto de significados e onde os estudantes pudessem compreender, refletir e ressignificar a História Local a partir de suas próprias vivências.

Como já mencionado anteriormente, professores e estudantes, ao serem motivados a relacionar locais, pessoas ou manifestações culturais como Patrimônio Histórico, indicaram o Casario, o Museu Rosa Bororo, a Praça dos Carreiros e o Cais.

Por questão de tempo e logística para a execução da atividade, determinou-se apenas um local, que pudesse direcionar para a reflexão acerca da ocupação humana do espaço e formação urbana da Cidade. A opção foi pelo Casario, por tratar-se de local que apresenta múltiplas condições para o objetivo proposto: por se localizar às margens do Rio Vermelho, foi possível incorporar outros espaços significativos ao estudo, quais sejam: Cais do Porto, Casario e Parque das Águas.

A ação educativa teve por objetivos levar os estudantes a compreenderem a ocupação humana e a formação da Cidade de Rondonópolis/MT; reconhecer o Casario como Patrimônio Histórico e Cultural do Município; e desenvolver a capacidade de observação e reflexão crítica frente a monumentos e narrativas históricas. A metodologia adotada foi a Educação Patrimonial, seguindo as etapas de observação, registro, exploração e apropriação do bem cultural.

A atividade foi realizada com sete turmas dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental

da E.E. São José Operário, ao longo de quatro dias, a cada dia, em torno de 40 alunos participavam da ação educativa. O tempo médio de desenvolvimento das atividades foi de duas horas, sem incluir o tempo de traslado dos estudantes e o momento do lanche.

O roteiro de atividade ficou assim definido: 1) Observação livre do Cais, Rio Vermelho, Parque das Águas e Casario; 2) Roda de conversa sobre as impressões dos alunos a respeito dos espaços visitados; 3) Apresentação oral da História do Casario e da formação da cidade pela pesquisadora e técnicos da Secretaria Municipal de Cultura; 4) Registro do que os alunos aprenderam em forma de desenho e/ou escrita.

6. Narrativa e registros das atividades

As atividades tiveram início no dia 16 de abril de 2018. Para as visitas, cada grupo de alunos era composto por uma turma de 4º ano e uma de 5º, ficando, para o último dia uma turma de 5º ano e os alunos que haviam esquecido a autorização de saída no dia da sua turma.

Tendo em vista que os dados coletados pelo instrumento de pesquisa aplicado em 2017 revelaram que muitos estudantes não conheciam o Casario, antes de cada visita foi aplicado um pequeno questionário, para saber a quantidade de alunos que nunca tinham frequentado o Casario e qual a expectativa deles quanto à visita a este espaço.

Dos estudantes que participaram das atividades 112 responderam às perguntas antes de participarem da ação educativa. Deste total, 54 eram meninas e 58 meninos, na faixa etária entre 08 e 10 anos. Ao serem indagados se já tinham visitado o Casario, 57 responderam que não, 44 afirmaram já terem visitado o espaço e 5 deixaram a resposta em branco.

As atividades desenvolvidas no Cais do Porto de Rondonópolis/MT, Parque das Águas e Casario passam a ser descritas a seguir:

Observação livre dos espaços – na primeira visita, optou-se pela divisão da turma em dois grupos, pois havia um total de aproximadamente 40 crianças, e, para que os estudantes se dedicassem à observação com atenção e empreendessem uma reflexão sobre o espaço, foi necessário esse cuidado. Sendo assim, em todas as visitas, um grupo observava o Parque das Águas e outro, o Cais do Porto, sendo o Cais do Porto, o local onde foram mediadas as reflexões referentes aos primeiros habitantes e à formação urbana da Cidade.

Ainda no transporte, tão logo eram avistadas as proximidades do Cais, os estudantes eram indagados sobre o que significava “Cais do Porto”. Muitos se mantinham em silêncio, outros arriscavam dizer que se tratava de rio, praia, embarcação, dentre outras definições. Destarte, em poucas situações de provocação sobre o significado do local, a resposta se aproximou da definição original. Essa provocação era o gancho para as demais reflexões que foram fomentadas, nos estudantes, a respeito do local.

De acordo com a orientação do Guia de Educação Patrimonial (HORTA, GRUNBERG, & MONTEIRO, 1999), foram promovidas as seguintes reflexões: “o que vocês observam neste local?”, “Como vocês imaginam que era este local antigamente?”; “O que há aqui hoje que estava também no passado?”; “Quem vocês acreditam que foram os primeiros moradores desta região?”; “Qual importância vocês dão a este local para a História da nossa Cidade?”; “Que mudanças vocês observam neste local hoje?”.

Em praticamente todas as visitas, ao serem indagados sobre o que era possível ser observado, no local, as respostas dos alunos giravam em torno de “muito lixo”, “sujeira” e “moradores de rua”. Diante da realidade ali presente, era impossível discordar deles, contudo, na medida em que a visita prosseguia, foram sendo feitas, pela pesquisadora, algumas mediações, estimulando-os a observarem para além das aparências, para olharem para a natureza, as construções, as marcas nas calçadas e paredes etc. Assim, os estudantes eram guiados e orientados para a observação do todo.

Superando as impressões negativas relativas ao local, os estudantes conseguiram realizar uma reflexão acerca do papel do Cais, do Rio Vermelho, na História da Cidade. Nesse processo, muitos ficaram admirados ao saberem que as pessoas atravessavam o Rio para seguirem viagem através da balsa. Além disso, ao descreverem o passado, os estudantes descreviam o local com um rio limpo, sem poluição, muitos animais, árvores e barcos, e declaravam os índios como os primeiros habitantes, bem como apontavam como devia ser difícil morar ali, em um período remoto, sem energia elétrica e carros.

Em suas observações, os estudantes destacaram que hoje há construções e ponte, escadas para se aproximar do Rio Vermelho, não há mais barcos e balsa, não se encontram mais índios nas suas margens e as pessoas não o usam para lavarem roupas ou pegarem água para consumo. Tais ponderações contribuíram para o reconhecimento de como era difícil o cotidiano dos primeiros moradores ou daqueles que não dispunham da infraestrutura que se tem hoje.

Com base nessas discussões, tem-se a compreensão dos limites da perspectiva de ensino de História a partir da temporalidade, e do perigo de se levar os alunos ao anacronismo, entretanto, entende-se que o trabalho na perspectiva passado-presente pode levar o estudante a dar sentido ao mundo em que vive, direcionar a compreensão de uma História que evolui através de questões levantadas, e não uma História definitiva, instigá-lo a compreender outras sociedades e culturas e sensibilizá-lo para as diferenças, pois,

[...] Em uma perspectiva mais geral, trata-se de desenvolver a compreensão da alteridade, isto é, da empatia, do interesse e, ao mesmo tempo de desenvolver o respeito por outros povos e outras civilizações, pois o interesse pelo outro é também uma forma de conhecer a si próprio (SCHMIDT & CAINELLI, 2009, p. 99).

O passeio no Parque das Águas proporcionou aos estudantes uma interação muito significativa com a natureza, pois, no decorrer do percurso de observação, eles puderam visualizar diferentes árvores, à margem do Rio, e suas características. Uma das experiências mais marcantes para eles foi a aproximação de animais da fauna ribeirinha, em uma das visitas, uma capivara, em outra, um macaco, e nas demais, seriemas e iguanas, entre outros. Esses eventos os deixaram eufóricos e admirados. Vale lembrar que as situações de aproximação dos animais não estavam no planejamento das visitas guiadas, foram inesperadas, visto que antes dessas visitas, a pesquisadora esteve várias vezes no local, para fazer o reconhecimento do espaço e verificar sua potencialidade para a aula campo, e nunca foi observada a presença de animais, como capivara e macaco. Esses episódios inusitados colaboraram ainda mais para a defesa veemente do espaço como mediador de ensino-aprendizagem.

A primeira a contar a História do Casario foi a dona Luci, que falou sobre os antigos proprietários, as construções, o material utilizado para construir as casas, os modos de confeccionar as telhas, o período de decadência do local e sua atual função para a Cidade.

O Coordenador de Cultura José Roberto, falou sobre os aspectos políticos do Casario, a função dele como centro de cultura, a função da Secretária Municipal de Cultura e os projetos de incentivo à cultura, coordenados pela prefeitura.

Ainda no Casario, foi disponibilizado um momento para os discentes apresentarem perguntas a respeito dos espaços visitados e sua história. Entre as indagações, destacam-se: com relação à estrutura das casas, por que elas são tão baixas? Por qual motivo a estátua do Marechal Rondon não tem mão? Por que há um espaço cimentado, no centro do pátio, enquanto os demais são revestidos de pedras?

Ao final das apresentações, chamou-se a atenção dos alunos para o fato de que o Casario representa o início do espaço urbano de Rondonópolis/MT, sendo explicado a eles a relevância do Rio Vermelho para essa constituição, a Avenida Marechal Rondon como delimitadora do centro da Cidade e como esse espaço hoje faz parte da História de Rondonópolis/MT e sua importância para os moradores da Cidade. Enfatizou-se, também, os deveres de todos, enquanto cidadãos rondonopolitanos, de cuidar, preservar e valorizar os espaços que eles estavam conhecendo. Ademais, foi promovida uma reflexão a respeito da observação que eles próprios fizeram sobre o lixo e a sujeira no Cais e de como todos são responsáveis por essa situação, pois, até então, não tem sido dada a total valorização que o espaço merece

O ensino de História a partir de uma narrativa do estudante é uma das possibilidades metodológicas para o ensino da disciplina nos Anos Iniciais. Essa metodologia contribui para com o desenvolvimento do pensar historicamente do estudante, pois, ao narrar um acontecimento histórico, o indivíduo se posiciona sobre um evento, ou seja, participamos desse evento através da sua percepção sobre ele, parte da sua realidade presente para uma realidade passada. Diante do exposto, evidencia-se aos estudantes que a História é plural e está em permanente processo de mudança e permanência.

Ensinar história nas séries iniciais na perspectiva de proporcionar aos alunos se entenderem no tempo em que vivem a partir do entendimento de sujeitos de outros tempos e lugares pressupõe a possibilidade da compreensão desta história através da narrativa. A perspectiva que trabalhamos a narrativa é ancorada nas ideias de Husbams. Este autor entende a narrativa escolar como uma das formas pelas quais alunos e professores dão sentido ao passado histórico, quando pensam sobre versões do passado. Para ele, por meio das narrativas torna-se possível em aulas de história, tratar de ideias mais abstratas sobre as suposições e crenças das sociedades do passado, sobre as formas como trabalharam ou fracassaram, e como as pessoas representavam suas relações com outros [...]. (OLIVEIRA, 2010, p. 29)

Registro das narrativas dos alunos: adotou-se o pressuposto de que a compreensão do estudante sobre o passado pode ser considerada a partir de sua narrativa, ou seja, o conhecimento histórico é consolidado quando o estudante é capaz de realizar uma narrativa, não como mera descrição, mas como uma explicação.

A questão lançada para a narrativa do aluno foi: “Qual imagem define a História de Rondonópolis para você? Represente-a em desenho.”.

A escolha do desenho como método de representação foi o resultado de uma questão levantada durante a pesquisa, isto é, que mesmo nos 4º e 5º anos, ainda há crianças em processo de alfabetização, ou nem mesmo alfabetizadas. Nesse sentido, como dar voz a essas crianças, se a premissa é de que todos os estudantes deveriam ter a oportunidade de representar seu pensamento? Tendo em vista que, desde muito pequena, antes mesmo de iniciar o processo de escolarização, a criança desenha, representa seu pensamento através de garatujas, compreende-se que o desenho pode desvelar o pensamento do estudante que ainda não desenvolveu a escrita.

Desse modo,

Assim como uma criança só aprende a expressar-se oralmente se conviver com falantes, a criança desenha porque vive em uma cultura que tem na atividade gráfica uma de suas formas de expressão. O desenvolvimento do grafismo é marcado pelas interações sociais, o que equivale a afirmar a sua constituição social (SILVA, 1998, p. 216).

Porém, no caso desta pesquisa, o desenho não foi definido como única forma de expressão e representação, os estudantes ficaram livres para escreverem suas impressões sobre a ação educativa, se assim o desejassem.

Os desenhos produzidos pelos alunos propiciaram um olhar para o Parque das Águas, o Cais e o Casario. Contemplando a perspectiva do estudante, as ilustrações são evidências de suas aprendizagens e demonstram o valor atribuído ao lugar.

Inicialmente, são apresentadas algumas das ilustrações do Parque da Águas criadas pelos estudantes:

Desenho – A1



Fonte: Arquivo da escola São José Operário, 2018.

Desenho – A2



Fonte: Arquivo da escola São José Operário, 2018.

O Parque das Águas destina-se ao lazer e à prática de esportes; o local possui quadras de areia para vôlei, pista de *skate*, pista de caminhada e área para jogos de basquete. Nos fins de tarde e finais de semana, o espaço costuma receber muitos visitantes para a prática de esportes ou apenas para a visita e lazer no local.

Foram escolhidos os dois desenhos acima, A1 e A2, por trazerem a perspectiva dos alunos com relação a esse espaço. No desenho A1, observa-se, na margem esquerda e inferior, que o estudante fez uma planta do local, destacando a beira do Rio, que margeia o parque; também há a delimitação do espaço perante o Cais. O estudante desenha, ainda, em miniatura, a Cruz, no canto superior esquerdo; essa Cruz é o limite do Parque em relação ao Cais, há, também, na ilustração, o registro das quadras de esporte, o bosque e a Avenida Dom Wunibaldo, na margem superior do desenho.

Já o desenho A2 traz uma interpretação do estudante a respeito da função social do espaço, visto que foi representado o parque infantil com brinquedos, demonstrando que o espaço em questão possui essa função, de lazer. Dessa maneira, é como se ele dissesse, através do desenho, “eu posso brincar lá”.

Reitera-se que as representações dos estudantes são criações livres, que expressam os seus pensamentos e juízo de valores a respeito de algo que lhes é requerido, estando livres para registrarem aquilo que para eles tem importância. Estes estudantes evidenciaram que o Parque das Águas é um local que faz parte do Patrimônio Cultural da Cidade, atribuindo a ele valor, o que não pode ser observado, por exemplo, no site oficial da Prefeitura de Rondonópolis, no que tange ao mencionado parque, uma vez que nas seções de Patrimônio Cultural e Turismo não há nenhuma indicação do local.

Grande parte dos desenhos entregues traz o Cais com o Rio Vermelho, o Casario e ou o Parque das Águas como desenho central, entretanto, alguns trouxeram esses espaços interligados, sendo mais recorrente o Cais e o Casario. Esse dado indica que estes estudantes estabelecem a relação do Cais com o Casario, assim como o contexto histórico.

Logo abaixo, tem-se desenhos do Rio Vermelho, realizados pelos discentes:

Desenho B1



Fonte: Arquivo da escola São José Operário, 2018.

Desenho B2



Fonte: Arquivo da escola São José Operário, 2018.

Desenho B3



Fonte: Arquivo da escola São José Operário, 2018.

No desenho B1, o aluno ilustra o Rio Vermelho, o monumento da Cruz, o Casario e a Ponte da Avenida Marechal Rondon, ficando clara a sua intenção de integrar esses espaços, atribuindo a eles importância e relação. A ilustração B2 apresenta o Rio Vermelho na margem inferior, o monumento da Cruz, a Avenida Dom Wunibaldo e, ao fundo, o Casario. Novamente, tem-se um desenho com a interpretação do estudante sobre o espaço, pois, ao ilustrar o Casario colorido, casas com andares, o estudante expõe suas impressões sobre o local. Porém, é possível apenas supor o que o levou a desenhá-lo dessa forma, conferindo ao local esse aspecto residencial ou outra característica até então desconhecida. Todavia, a atribuição do estudante não diminui a importância por ele atribuída ao espaço, o que importa à pesquisa.

Já o desenho B3 representa o Casario, o Cais e o Parque das Águas como espaços vizinhos, e traz detalhes interessantes e importantes de sua arquitetura, tal como as telhas, que são únicas, por terem sido confeccionadas nas coxas dos antigos moradores.

Um aspecto que merece destaque é que muitos estudantes, ao desenharem o Rio

Vermelho, o coloriram de vermelho; nas visitas, ao se aproximarem do Rio, havia sempre o questionamento do porquê de as águas estarem sujas, então, era explicado que essa era uma característica do Rio: por ser barrento, suas águas sempre estão avermelhadas, daí ser chamado de Rio Vermelho.

O Casario, com suas casas geminadas, ganhou diversas interpretações nos desenhos dos alunos. Sabe-se que esse processo de representação é resultado do saber prévio do aluno sobre o assunto, de sua criatividade, somando-se a ele a escolha do aluno sobre o que é importante registrar. Sendo assim, entende-se esse processo como desenvolvimento de sua aprendizagem.

Como já foi discorrido, o desenho não foi a única metodologia utilizada para registrar a aprendizagem dos estudantes sobre a História da formação urbana de Rondonópolis/MT, com foco nos Patrimônios Culturais da Cidade. Foi oportunizado, também, o registro escrito das impressões e aprendizagens dos alunos após a ação educativa no Parque das Águas, Cais e Casario.

Faz-se necessário abrir aqui uma breve discussão referente à escrita no processo de aprendizagem histórica, já que, em alguns dos registros recebidos dos alunos, era visível que eles ainda se encontravam no processo de aquisição da escrita, com erros de grafia, coerência e coesão, ocorrências que não impediram a compreensão da mensagem que o estudante desejava transmitir. De acordo com Ribeiro (2018, p. 71) a escrita está intrinsecamente ligada ao ensinar e aprender História. Para o autor, o Professor de História tem compromisso com a alfabetização dos estudantes, destarte, o ato de escrever deve estar presente nos planejamentos, assim como o cuidado com o quê e como o estudante escreve.

Para a análise desses textos, a transcrição foi feita mantendo a mesma estrutura desenvolvida pelo aluno, sendo realizadas apenas algumas intervenções, no sentido de corrigir os erros de grafia para melhor compreensão durante a leitura. Deste modo, tem-se a escrita assim como o estudante imaginou registrar.

O objetivo desta atividade foi o de conhecer o que os estudantes aprenderam na ação educativa do Patrimônio Cultural e como eles interpretaram o espaço e sua função histórica e cultural. Desse modo, foram selecionados, primeiramente, os textos que traziam o verbo “aprender”. Esse critério foi definido para a identificação dos registros que traziam uma referência à aprendizagem desenvolvida na visita guiada. Eis alguns

dos excertos escolhidos:

E1: *Eu aprendi que o Casario foi uma das primeiras construção da cidade.*

E2:*[...] todos se divertiu muito e todos aprenderam a diferença entre Casario e Cais.*

E3: *O dia que aprendi sobre o Patrimônio Histórico Cultural de Rondonópolis.*

E4:*Eu achei muito legal, aprender sobre o Rio Vermelho, que pessoas atravessavam o rio para ir ao seu lugar que queria. Aprendi também sobre o Casario que ele tem uma história muito bonita.*

Ao analisar as escritas dos alunos que continham o verbo “aprender”, foi possível notar alguns indícios de aprendizagem, pois, no momento em que as crianças afirmam que aprenderam, elas estão sendo protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. A ação educativa de que elas participaram tinha um objetivo, o de ensinar História Local, e as declarações dessas crianças sugerem que o objetivo foi alcançado.

As falas das crianças remetem a fragmentos da História Local, que não estão consolidados, pois o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos históricos deve ser contínuo. Ressalta-se que a aula em um Patrimônio Histórico e Cultural é apenas uma das fontes que o professor tem à sua disposição, para o desenvolvimento do conteúdo. Nesse entendimento, torna-se importante frisar que os conteúdos precisam ser sistematizados também em sala de aula, para que esse processo continue desenvolvendo nos estudantes o conhecimento histórico.

Quanto ao restante das manifestações discentes, avalia-se que mesmo quando a criança não se utilizou do verbo “aprender” para expressar sua aprendizagem, em suas escritas há indícios da apreensão de determinados aspectos da história da Cidade, como se vê nos excertos abaixo:

E6: *O Cais é um lugar para lembrar o tempo do indígena, e o rio é chamado de Porto, por que as pessoas chegavam de lancha e barco e que os Casario era feito de tijolinho, que para um ficar grudado no outro precisava de área, barro e esterco, um local muito bom para lazer.*

E7: *Rondonópolis, grande cheia de casas, cheia de cidadãos, etc. Rondonópolis nasceu sobre as beiras do Rio Vermelho, no dia em que lá visitei, encontramos alguns animais, conseguimos ver e tocar na primeira casa de Rondonópolis. A casa tinha janelas largas de madeira e uma porta estreita, etc. A casa toda era construída de madeira, o chão era coberto de pedras quadriculadas parecendo um mosaico, mas de uma cor só, lá tinha vários bancos de madeira*

diferenciando o tamanho e o tom da cor que no caso era marrom, na entrada do Casario havia uma grande cruz, antes de irmos ao Casario passamos pelo Parque das Águas, lá tinha muitas árvores e muitos pássaros. Na volta do Casario consegui ver um tatu no meio de todo aquele mato.

Esses estudantes expressaram, por meio de seus textos, o que aprenderam na ação educativa no Cais, Casario e Parque das Águas. Segundo o Historiador Renilson Rosa Ribeiro, a prática da língua escrita “significa para o aluno criar para si “um espaço de manifestação e de constituição da consciência” (RIBEIRO, 2018, p. 77).

7. Considerações Finais

Ao planejar sobre o que ensinar a respeito da História Local de Rondonópolis/MT, esta pesquisadora sempre teve a compreensão de que se deveria atribuir ao Rio Vermelho valor histórico e cultural, já que o rio alimentou os bororos e também propiciou as primeiras ocupações no espaço urbano, além de trazer a esperança e a alegria com as lanchas, que se locomoviam e chegavam em Rondonópolis/MT por suas águas. Ao receber os desenhos dos alunos foi possível verificar que muitos traziam o Rio Vermelho. Diante disso, fortaleceu-se a certeza de que ultrapassar as paredes que limitam o universo escolar é uma prática que desenvolve o conhecimento histórico e cultural dos estudantes, o que é profundamente necessário, pois, conforme observado nas visitas, muitos sequer sabiam o nome do Rio ou nunca tinham se aproximado das suas margens. Essa constatação possibilitou a seguinte reflexão: “Quantas histórias cotidianas em que o Rio Vermelho foi cenário estão perdidas nas memórias de quem cresceu tendo o Rio como quintal? E quantos não as conhecerão, já que a valorização e a preservação do Rio não estão nos conteúdos escolares?”.

Em se tratando da Educação Patrimonial, no ensino, a Historiadora Selva Guimarães Fonseca defende que: “é fundamental o desenvolvimento da Educação Patrimonial, com vistas a despertar o aluno para a importância de conhecer, preservar e respeitar o Patrimônio Histórico e Cultural” (FONSECA, 2009, p. 73). Assim como a autora, concluo que o sentimento de pertencimento e as ações de cuidado com o Patrimônio devem também ser desenvolvidas nas aulas de História, e não menos a História da Cidade também deve ter uma atenção e ser ensinada tanto em sala de aula como fora dela.

Ensinar História nesta perspectiva não é uma tarefa fácil. Ao refletir-se a respeito dos dados obtidos em pesquisa com alunos e professores, constatou-se os diversos desafios enfrentados pelos discentes e docentes nessa árdua tarefa, no entanto, necessária. Assim como ensinar através da pesquisa se apresenta desafiadora ao docente, ensinar História fora do espaço escolar formal também. Logo, romper com as amarras do processo tradicional de ensino de história é romper com a zona de conforto, é abandonar práticas consolidadas, é desprender-se do esperado e se lançar ao inesperado.

Para finalizar, cumpre relatar que observou-se, nas últimas visitas, uma redução no interesse, por parte dos profissionais de apoio, coordenadores e até mesmo professores, em auxiliar a pesquisadora nas atividades fora da escola, pois esse tipo de atividade exige muito mais que planejamento, exige disposição física, atenção, pensamento rápido frente às situações inusitadas que aparecem, pois, nesse tipo de aula, não existe um roteiro, existem caminhos e possibilidades a serem traçadas e executadas no caminho e cabe a nós educadores escolher o desafio de se aventurar pela experiência da aula fora da escola ou acomodarmos na nossa zona de conforto limitada pela sala de aula e suas paredes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, v. 4, 2011.

FONSECA, S. G. *Fazer e ensinar História*. Belo Horizonte, MG: Dimensão, 2009.

GAGO, M. *Concepções de passado como expressão de consciência histórica*. Currículo sem Fronteiras. n. 7, 2007. p. 127-136.

GAZZÓLA, L.; TREVISOL, J. V. *Os docentes e a educação patrimonial na escola: elementos para a formulação de uma política pública*. Cadernos do CEOM, v. 22, n. 30: Políticas Públicas: memórias e experiências, 2009, p. 411-430.

GUSMÃO, N. M. *Linguagem, cultura e alteridade: imagens do Outro*. Cadernos de Pesquisa, n. 107, jul. 1999. p. 41-78.

HORTA, M. D. L. P. *Guia Básico de Educação*. Brasília, DF: IPHAN/MinC, 1999.

MATO GROSSO, E. *ORIENTAÇÕES CURRICULARES: Área de Ciências Humanas: Educação Básica*. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.

OLIVEIRA, M. M. D. *História: Ensino Fundamental*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

LEITE, M. I. *O que e como desenham as crianças?: refletindo sobre condições de produção cultural da infância*. 2001. 184 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

QEDu. *São José Operário (E.E.)*. Pessoas. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/252406-ee-sao-jose-operario/pessoas/aluno5ano>. Acesso em: 18 jun. 2018.

RIBEIRO, R. R. *Fazer História: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula*. Curitiba, PR: Appris, 2018.

SANTOS, W. F. *O ensino de história e a educação patrimonial: uma experiência em escola pública*. Cad. Pesq.Cdhis, Uberlândia, v. 24, n. 1, jan./jun. 2011, p. 281-296.

SILVA, S. M. *Condições sociais da constituição do desenho infantil*. Psicol. USP, v. 9, n. 2, p. 205-220.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

O Manual do Professor de história como guia do trabalho em sala de aula

Sandra Márcia Giaretta⁷⁸

Oswaldo Rodrigues Junior⁷⁹

Construindo o caminho: as pesquisas com livros e manuais de História

Estudos que tratam das pesquisas com livros e manuais didáticos indicam a constituição de um campo de pesquisa amplo e diverso, iniciado na década de 1970 e consolidado nos anos 1990. Composto por diferentes linhas de pesquisa e formas de abordagem, esse campo possibilitou a compreensão da complexidade do objeto livro/manual didático.

Choppin (2004) identificou duas grandes linhas de investigação: a) pesquisas que tomam o livro/manual como documento histórico com o objetivo de analisar os conteúdos dessas edições didáticas; b) pesquisas que consideram o objeto físico livro/manual didático e que se propõe a investiga-lo enquanto produto fabricado, comercializado e distribuído, ou um artefato constituído a partir dos usos que se faz dele.

Os resultados dessas pesquisas tem demonstrado as diferentes funções assumidas pelas edições didáticas nas escolas, tais como: a) *referencial*: elemento que constitui o programa das disciplinas ou certa interpretação dele; b) *instrumental*: instituidor de uma metodologia de ensino composta por exercícios e atividades pertinentes as disciplinas; c) *ideológico e cultural*: difusor da língua, cultura e valores das classes dominantes; d) *documental*: responsável pela apresentação de documentos textuais e icônicos que podem contribuir para a construção da criticidade dos alunos (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Contudo, no caso específico da História, Rüsen observa que, “[...] a investigação ainda possui outro déficit muito mais grave, que reside em outro âmbito: quase não existe investigação empírica sobre o uso e o papel que os livros didáticos desempenham verdadeiramente no processo de aprendizagem em sala de aula” (RÜSEN, 2010, p. 111).

78 Mestre em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC. Email: smgiaretta@gmail.com.

79 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMT. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História ProfHistória da UFMT. Email: osvaldo.rjunior@gmail.com.

Considerando essa demanda, a presente investigação teve como objetivo analisar os usos e apropriações do manual do professor de História por uma professora de História. Cabe explicar, que o manual do professor é parte das coleções didáticas avaliadas, adquiridas e distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Dessa forma, os alunos recebem o livro didático e os professores o manual do professor, que além do conteúdo do livro didático do aluno apresenta uma proposta de metodologia do ensino de História e orientações para o uso da coleção didática. Os objetivos específicos foram: a) construir os instrumentos de investigação; b) analisar o manual do professor da coleção didática *Historiar* utilizada pela professora investigada; c) entrevistar e observar aulas da professora sujeito da investigação.

Sustentamos teoricamente a investigação em dois campos distintos que consideramos complementares para a nossa problemática. De um lado, os trabalhos que tratam dos livros e da leitura como os de Chartier (1990; 1992) e das edições didáticas a partir de Alain Chopin (2002; 2004); Michael Apple (1995); Kazumi Munakata (2012) e Circe Bittencourt (2008). De outro os que tratam da constituição do habitus conforme Bourdieu (2009; 2012) e da configuração do habitus professoral de acordo com Silva (2005).

Metodologicamente o trabalho foi sustentado na abordagem qualitativa da pesquisa em educação em alguns procedimentos da pesquisa etnográfica e na perspectiva do estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O presente texto está estruturado em três partes. A primeira trata da contextualização da investigação propondo apresentar o campo de investigação e a construção dos instrumentos de coleta de dados. A segunda que trata da análise do manual do professor utilizado pela professora investigada e uma terceira que apresenta os resultados da análise dos dados coletados.

Adentrando a escola e construindo os instrumentos de investigação

Inicialmente a intenção era investigar as apropriações e usos do manual do professor pelos professores de História de duas escolas estaduais do município de Várzea Grande, região metropolitana de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso. Com essa intenção foi realizado o primeiro estudo exploratório. Para isso, utilizamos um questionário semiestruturado composto por cinco questões que tratavam do processo de

escolha e uso do manual do professor presente nas coleções didáticas aprovadas, adquiridas e distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. O questionário foi respondido por oito professores da disciplina de História, integrantes das duas escolas.

Os resultados permitiram identificar que, em sua maioria, os docentes escolheram os livros a partir das suas preferências pessoais, do que consideram de maior relevância para as turmas indicadas e das demandas institucionais. No geral a escolha é realizada isoladamente e depois discutida pelos profissionais da mesma disciplina.

Na sequência, observamos que os docentes consideraram que o livro tem que ser utilizado realmente, mesmo não atendendo todas as necessidades. Na concepção dos professores entrevistados, o livro didático é, em primeiro lugar, o principal suporte para organizar e orientar os alunos, sendo depositário dos mínimos conteúdos necessários à aprendizagem.

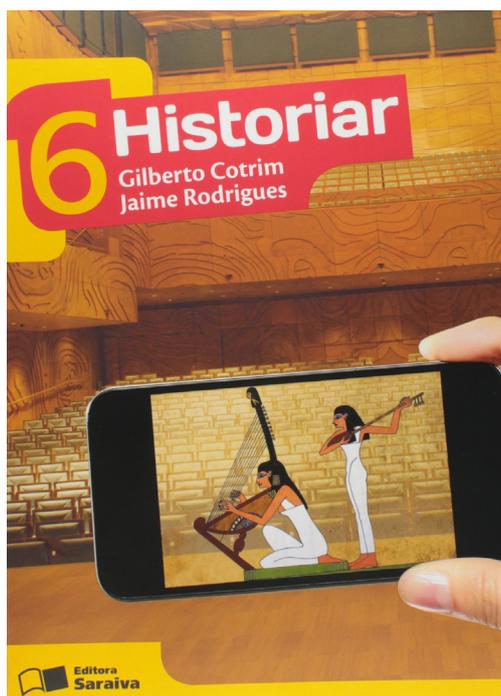
Observamos que dentre os oito professores entrevistados, apenas uma professora utilizava o manual do professor no planejamento escolar, preparo e desenvolvimento das aulas. À vista disso, partindo da intenção de empregar alguns procedimentos da etnográfica, que exige certa imersão no campo, e do estudo de caso entendido como “[...] unidade dentro de um sistema mais amplo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17) optamos por realizar a pesquisa com esta docente.

Empregamos como métodos de coleta de dados: observação de aulas, entrevista semiestruturada e análise documental do manual do professor de História e do planejamento da docente.

O manual do professor de História da coleção *Historiar*

A docente investigada escolheu a coleção *Historiar* de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, publicada pela Editora Saraiva no ano de 2015 e aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017. A coleção, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, é composta por quatro volumes 6º, 7º, 8º e 9º ano. Optamos pela análise do manual do professor do 6º ano do Ensino Fundamental, pois as observações foram realizadas nas turmas do 6º ano.

Figura 1 – Capa do livro didático da coleção Historiar do 6º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Amazon

De acordo com a professora acompanhada “A obra de Cotrim atende as exigências para trabalharmos as habilidades que ajudam na construção dos objetivos de aprendizagem exigidos pela escola, para a nossa disciplina. E gosto dele”. (PROFESSORA A, 2017).

O manual indica como “[...] objetivo principal estimular a criatividade dos estudantes, promover sua autonomia intelectual e desenvolver habilidades de interpretação de fontes múltiplas e textos diversos” (COTRIM, 2015, p. 264).

De acordo com o Guia do PNLD⁸⁰,

A coleção estrutura-se a partir de uma organização cronológica que integra capítulos relacionados à História europeia, à História do Brasil, da América, da África e da Ásia. O conteúdo direcionado à formação cidadã está comprometido com a cultura política democrática e plural. A abordagem dos conteúdos que favoreça a construção de uma consciência e uma ética cidadã é a preocupação principal da obra. Isso pode possibilitar ao estudante a compreensão da cidadania como um empreendimento coletivo, do qual deverá participar ativamente. Nessa linha, estimula-se o estudante a refletir sobre a

80 O Guia do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD é uma publicação divulgada pelo Ministério da Educação para subsidiar a escolha dos professores. Produzido pela equipe de especialistas responsável pela avaliação das coleções didáticas enviadas pelas editoras, está dividido em áreas do conhecimento. Para maiores informações verificar: <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>

necessidade de reduzir as desigualdades sociais, da defesa da pluralidade religiosa, de combater o racismo, a desigualdade de gênero. A crítica, o debate e a discussão de ideias estão presentes entre as atividades disponibilizadas, enfocando a diversidade cultural, o respeito às diferenças e a convivência pautada em direitos democráticos (BRASIL, 2017, p. 41).

Na apresentação da coleção, Cotrim e Rodrigues (2015) afirmam que o livro apresenta uma visão global, concisa e clara dos fatos mais marcantes da História Ocidental, além de englobar os principais temas presentes nos currículos nacionais dessa disciplina. Destacando que procurou focar os fatos políticos, econômicos e sociais e, inserindo, no texto, novos elementos da historiografia como o cotidiano, a mulher, os vencidos. Os autores ainda observam que tiveram a preocupação de procurar despertar o interesse e a reflexão dos estudantes acerca dos fatos históricos, e ao mesmo tempo buscar formas capazes de prepara-los para a vida social e democrática. É interessante notar que, os autores não se dirigem, em nenhum momento, diretamente aos alunos.

Os autores afirmam que a “[...] coleção trabalha com vistas a despertar os estudantes para a historicidade das experiências sociais. Para isso, valemos de fontes históricas plurais, como documentos escritos e iconográficos” (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 264). Podemos notar a utilização de documentos, em sua maioria utilizados para ilustrar e não para problematizar os conteúdos apresentados. Não podemos negar, entretanto, que a obra utiliza alguns recursos considerados “inovadores” como textos sobre o cotidiano, trechos de documentos, partes de obras literárias, dentre outros. Ainda indica links da internet para pesquisa e sites de busca, bem como, sugestões de estudo.

Os capítulos possuem um texto base, fontes iconográficas, mapas, tabelas, gráficos, exercícios e informações complementares. Alguns capítulos têm uma seção denominada *Projeto Temático*, na qual são apresentados textos e documentos sobre o cotidiano, a vida comum, propostas de atividades em grupo e dicas de pesquisa.

No manual do professor, apresentam-se aspectos gerais relativos ao ensino de História, sobre a proposta teórico-metodológica e sobre a organização da obra. Nesse manual os autores indicam que:

Trata-se de uma tarefa complexa a preparação de uma aula de História e sua efetivação. Ela comporta variáveis que somente são dominadas pelo educador em sua relação singular com os educandos. Afinal, é na sala de aula

que surgem as questões, as formas mais adequadas de lidar com o material de estudo e as iniciativas de trabalho. Nenhum livro pode dar conta dessa dinâmica tão ampla quanto ininterrupta. Por isso, consideramos o livro didático como um dos elementos da aula (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 262).

Aqui podemos perceber como os autores buscaram atender as demandas atuais de elaboração e produção dos livros didáticos presentes no Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017 que orienta:

[...] a desconstrução de noções acerca do livro didático como veiculador de uma verdade absoluta, repositório de toda uma informação sobre o passado, informação essa que deve ser prontamente memorizada pelos educandos, em sequências lineares que dispensam a análise dos processos (BRASIL, 2015, p. 59).

O Manual do Professor é composto de uma parte geral, comum aos quatro volumes e uma específica. Na parte geral, constam as seções: *Pressupostos: conhecimentos do ofício; Aula, livro e ensino; Organização da obra; Usos do livro e possibilidades de trabalho; Africanos, afro-brasileiros e indígenas; Avaliação pedagógica*. As sugestões, na parte específica para os capítulos, trazem comentários sobre a sua abertura, algumas vezes textos adicionais e sugestões de atividades complementares, ainda indicações de livros e de filmes. Seguem-se as considerações sobre todas as atividades relativas ao conteúdo das questões ou orientações ao professor na condução dessas atividades e a *Bibliografia*. Alguns exemplos: “o texto selecionado traz indicações acerca do trabalho com literatura aplicada a História da África...” (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 280); “[...] há atividades que propõem a análise e a interpretação de filmes” (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 284); “Os espaços sociais podem ser utilizados como fonte de pesquisa [...] patrimônios históricos (materiais e imateriais) e espaços construídos e vivenciados pelos estudantes.” (COTRIM; RODRIGUES, 2015, p. 286).

A análise do manual do professor permite evidenciar a intenção dos autores de que esse impresso cumpra as funções referencial e instrumental observadas por Choppin (2004), pois além de se apresentar como um programa para a disciplina, destina espaços importantes a metodologia de ensino, exercícios e atividades.

As apropriações e usos do manual do professor pela professora de História

Quando analisou as funções que o livro didático desempenha no processo escolar, o pesquisador Alain Choppin (2002) indicou que os livros escolares são “utilitários da sala de aula” sendo produzidos para auxiliar o ensino de uma determinada disciplina, a partir da apresentação gradual dos conteúdos, ordenados em unidades ou lições que favorecem o seu uso coletivo (em sala de aula) ou individual (em casa ou em sala) por professores e alunos.

Considerando a realidade brasileira, Batista (2007) aproximando-se desta definição, considera que há uma concepção cristalizada de livro didático como elemento responsável por estruturar e definir como deve ser o trabalho pedagógico, a partir da apresentação dos conteúdos curriculares, da proposição de atividades e de sua distribuição nos diferentes níveis escolares. De acordo com este autor, esta concepção está implícita no PNLD e nos livros didáticos brasileiros.

Nas entrevistas com a professora sujeito da investigação, alguns elementos indicaram esta concepção de livro como elemento organizador, “[...] acho que faz falta ter um método, uma organização que possa garantir que o aluno aprenda, é aí que entra o livro didático [...] Ele dá uma organizada no trabalho que tem que ser feito” (PROFESSORA A, 2018).

A crença da professora no caráter sistematizador do livro didático, o papel de organizador dos conteúdos pedagógicos e a responsabilidade destinada a ele na aprendizagem fica evidenciado nesta fala. Fato também observado quando a professora refere-se ao livro como “guia do trabalho em sala de aula [...] e também para as propostas de trabalho interdisciplinar” (PROFESSORA A, 2018).

Sobre isso a professora observou que,

O livro é um apoio, sem dúvida! Fundamental na atividade docente. Tem o mínimo necessário para o aluno trabalhar e aprender. Mas, é também, um apoio para mim, mas mais para o aluno! Para ele trabalhar com ele! [...] Eu acho que o livro faz a gente ganhar tempo no nosso trabalho, porque ele agiliza! Um apoio, não é? Facilitador do trabalho (PROFESSORA A, 2018).

Além das entrevistas foram observadas um total de sessenta aulas durante três meses, acompanhando três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. A escola, campo

da pesquisa é um estabelecimento de ensino que atende um público de classe média baixa e baixa, com localização em um bairro considerado central do município de Várzea Grande, no estado de Mato Grosso. A unidade escolar oferece apenas o Ensino Fundamental, funcionando em 2 (dois) turnos, matutino e vespertino.

A escola é de pequeno porte com apenas dez (10) salas de aulas, uma biblioteca, um laboratório de informática e um de aprendizagem, uma cozinha; banheiros masculino e feminino; banheiro para professores; uma sala de professores; uma secretaria; uma sala da direção; uma sala para orientação pedagógica. Não possui quadra de esportes coberta, as atividades físicas são realizadas no pátio, assim como a alimentação, pois, o refeitório também é ao ar livre. Possui bom material didático para auxílio das atividades pedagógicas: livros didáticos, dicionários, alguns filmes, TV e vídeo em todas as salas e também, data show na biblioteca e dois para uso geral (necessário fazer reserva em caso de uso) e sala de informática. Apesar de trabalhar com rodízio dos alunos por sala, não possui salas ambiente para as diferentes disciplinas.

Na observação das aulas notamos o uso do livro pelos alunos em atividades coletivas e individuais, a professora indicou na entrevista realizar a leitura dos textos coletivamente e individualmente para depois trabalhar a compreensão e as atividades propostas. Observamos que costumeiramente as aulas tiveram estrutura semelhante. A professora explicava um conteúdo, incentivando a participação dos alunos através de questões sobre o tema e pedia que repetissem o que entenderam dos trechos expostos, mas sempre determinando o andamento e controlando as respostas.

Dessa forma, apesar de ter adotado um uso que seria considerado manualístico⁸¹, a professora conduziu o processo de ensino, alterando a ordem do livro, adicionando informações, utilizando uma linguagem mais próxima dos alunos e fazendo perguntas. Podemos observar esse movimento neste fragmento do caderno de campo:

Professora: “Vamos ler juntos! Mas antes de começarmos a ler, vocês já ouviram falar nisso... que o homem veio do macaco? Alguém?”

Aluno: “Já! Do meu lado [Faz um gesto com a mão, referindo-se ao desenho do livro]”. A maioria discorda veementemente que não é verdade. Há certa conturbação, e a professora leva um tempo para acalmar os ânimos.

Professora: “Vamos observar o desenho do livro. Será que é isso? Realmente, a ciência diz que o homem e os macacos tem um parentesco, como primos.

81 Entendemos esse tipo de uso como constante e “fiel” a proposta do livro didático.

E as religiões que Deus criou o homem. Não estamos discutindo quem está certo ou errado, mas as explicações! As diferentes opiniões. As pessoas não pensam igual e nem acreditam nas mesmas coisas. Nós vamos ver isso agora! Leia para mim na página 48, aqui no livro!" [leitura em voz alta de um aluno]. Logo após a leitura dos dois primeiros parágrafos a professora interroga aos alunos: "Esse trecho está na bíblia. Alguém conhece outra explicação de outra religião? Alguém ouviu falar de algum outro deus que criou a humanidade?" Alguns alunos logo se lembram de desenhos que viram na televisão. Outro lembrou de jogo de RPG. Explicação grega. A docente salienta que são explicações chamadas mitos mais que eram válidas em suas épocas e que ainda tem crenças que acreditam nestas explicações. Propõe que os alunos busquem o significado de mito e ciência no dicionário e escrevam no caderno. Enquanto isso, dá continuidade à explicação, complementando as informações do livro, mas seguindo a mesma abordagem, tentando explicar a teoria evolucionista (CADERNO DE CAMPO, 2018).

Muitas vezes, a professora complementava o texto base do livro didático com informações orais, recorrendo, em alguns episódios as imagens de outros livros. Podemos perceber que os textos complementares, quando utilizados, têm prioritariamente o sentido de agregar informações ao texto do livro adotado, servem para ilustrar o conteúdo trabalhado.

Outro exemplo do trabalho docente pode ser observado no fragmento do caderno de campo apresentado abaixo:

No quinto dia do acompanhamento das aulas, a professora iniciou um conteúdo novo para os alunos: Diversidade Cultural. Para explicar, fez a leitura em voz alta do texto do livro didático com o mesmo nome. Para facilitar a apreensão do conteúdo, a professora simulou situações que envolvessem troca de saberes culturais - diferentes modos de falar, comer, namorar etc. Isto realmente chamou a atenção dos alunos. Os alunos deram risadas apresentaram algumas dúvidas e depois de uma nova explicação as dúvidas pareceram solucionadas. Após a explicação, os alunos fizeram os exercícios propostos no livro didático. Depois da aula, a professora me disse que havia trabalhado esse conteúdo porque o livro propunha, mas seria uma análise bem superficial, então optou por enriquecer a explicação com fatos diferentes e que chamassem a atenção dos alunos (CADERNO DE CAMPO, 2018).

A professora indicou filmes e livros sobre os temas trabalhados como materiais complementares, sem cobrar a assistência ou leitura. Apesar disso, não trabalhou com leituras

adicionais ou com vídeos em sala. Alegou indisponibilidade de tempo para elaboração de atividades utilizando esses recursos. Ao mesmo tempo em que inseria os novos objetos de estudo para os alunos buscarem, mantinha-se ligada ao livro, preocupada em trabalhar todo o conteúdo – como ela mesma ressaltou na entrevista. Apesar da obra possuir várias fontes iconográficas, essa iconografia foi pouco utilizada em suas aulas. Segundo ela, o uso das imagens confundiria ainda mais os estudantes, principalmente os “mais pequenos”.

Ao analisarmos os dados da entrevista e das aulas observadas, confirmamos a complexidade da relação professor/manual didático. Em diversos momentos, a docente demonstra um uso mais “manualístico”, sujeitando-se ao material; em outros, demonstra certa autonomia, assumindo o papel de condutora privilegiada do processo de ensino. Fatores como a experiência prática e o tempo disponível para trabalhar os conteúdos influenciaram decisivamente no uso do manual didático. Além desses, a concepção da professora de ensino e os recursos didáticos disponíveis, considerando seu tempo de preparação das aulas, também tiveram grande importância no processo desenvolvido.

O “não-uso” de muitos dos recursos disponíveis no livro foi igualmente significativo. A docente destacou a ausência de textos complementares, mas não recorreu aos que estavam presentes no manual do professor ou mesmo os boxes com informações complementares ao texto principal.

Podemos afirmar que o uso do livro, com poucas exceções, restringiu-se ao texto escrito e aos exercícios presentes no item *Oficina de História*⁸². Apesar disso, notamos o interesse da professora em ir além das informações presentes no manual, complementando suas exposições, ainda que tenha seguido a mesma abordagem dos autores.

O manual do professor apresenta uma proposta de organização do ensino e da aprendizagem da História, que pode ou não ser seguida pelos professores. Os usos podem ser percebidos na fala da própria docente,

Costumo usar este livro na sequência, já que vai facilitar o trabalho, mas às vezes tem alguma unidade que não interessa a determinados grupos de alunos, então não trabalho. Ou devido ao tempo de aula, calendário de eventos escolares e outros fatores, que impossibilitam trabalhar todo o livro, então deixo para outro momento ou retiro do plano de aula... nem coloco (PROFESSORA A, 2018).

82 Seção de atividades composta de duas partes, *refletir e ampliar e Integrar com*, voltadas para objetivos como produzir textos sobre os processos históricos; interpretar diferentes tipos de fontes históricas; relacionar presente e passado; desenvolver noções de cultura, identidade e pluralidade cultural, memória e historiografia; compreender noções de duração e sucessão, mudança e permanência, continuidade e ruptura; estimular a solidariedade e a participação social, comparar situações e processos históricos.

Nas palavras da professora “[...] todo livro deve ser usado pelo professor para facilitar o trabalho que já organizou com seus alunos na sequência que lhe convém” (PROFESSORA A, 2018). E quando abordamos a professora sobre o papel que atribui ao livro didático, notamos que esta relação professor/manual didático é bastante complexa. Percebemos constantemente a presença do manual na fala da docente. Durante as aulas observadas, evidenciamos que o manual do professor torna-se um roteiro de leitura e das próprias aulas. Em pouquíssimos momentos, a professora tratou de assuntos que não estavam no manual. Na maior parte das vezes, o que vimos foi à complementação dos conteúdos, que nem sempre foram seguidos na sequência proposta pelos autores. Nota-se, ao mesmo tempo, uma relação de autonomia e sujeição a esse material didático.

Dessa forma, pudemos observar um processo de apropriação por parte da docente. Entendemos no caso do manual do professor de História, que o autor do texto intermedia para o público leitor um mundo narrado, o passado, que ele constrói através das evidências do presente. O texto ganha vida própria, independente dos desejos do escritor. No mundo do leitor, este texto adquire novos sentidos, imprevistos na sua feitura. Neste contexto metafórico, o texto de história, que se encontra preso ao fato acontecido, produz acesso a outros mundos, é capaz de induzir imediatas reinterpretações e realizar viagens intertextuais. A leitura, como disse Chartier (1992, p. 38) é “rebelde” e “vagabunda”, e se reatualiza sempre em sentidos, ao longo do tempo e das gerações. Essa característica pode ser observada na maneira como a docente reorganiza ou exclui determinados conteúdos e sessões do manual do professor no uso com os alunos.

A leitura é entendida aqui como uma prática criadora, uma atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum completamente redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos fazedores de livros. Porém, ao historiador não cabe à tarefa impossível de reconstruir todas as leituras individuais. O ato de ler é encarado, na verdade, em uma perspectiva social, onde a intenção é “reconstruir normas e regras, costumes em que todos estes milhões de atos singulares se situam e encontram seu sentido” (CHARTIER, 2011, p. 101). Assim é o leitor que em última instância dá sentido ao lido, quando transforma essa ação em inferências plausíveis.

Nesse sentido, pudemos observar também, que nos momentos em que a

professora não concordava com determinadas abordagens do autor, ela se posicionou. Dessa forma, buscava ressaltar para os estudantes que eles não devem restringir-se, somente às informações desse material, o livro didático. Como podemos evidenciar na fala da professora durante uma aula no 6º ano C no dia 2 de abril de 2018 “[...] O livro didático é um livro de informação, não dono da verdade absoluta, então, tem que estudar outros livros! Comparar e analisar!” (PROFESSORA A, 2018).

Portanto, pode-se perceber que a relação da professora investigada com o manual do professor é caracterizada pela dualidade autonomia/sujeição. A primeira manifestou-se, principalmente, nos momentos em que a professora discorda da abordagem do autor, mostrando aos alunos que o manual adotado necessita de complementações, ressaltando que nem sempre o que ele veicula é “verdade” ou é a melhor forma de abordar um assunto. Além disso, na organização das aulas numa sequência que nem sempre era a apresentada no livro, inserindo outras informações, deixando de expor determinados itens que estavam no texto. Enfim, apropriou-se do livro didático de maneira relativamente autônoma, pois optou pelo que e como trabalhar. Entretanto, em maior ou menor grau, fez uso “manualístico” do livro, organizando e estruturando a atividade docente a partir dele. Esse fato aponta certa sujeição ao livro.

Quando analisamos os dados coletados, percebemos que a professora sempre pedia que os alunos lessem o texto base do livro antes da exposição, seja em casa ou na sala de aula. Entretanto, essa leitura foi pouco explorada, pois a docente assumia para si o processo de explicação dos conteúdos, sem partir dos possíveis pressupostos expressos pelos estudantes. Foram observados longos trechos de exposição sem que ocorresse participação dos alunos. A professora propõe questões que ela mesma responde.

Em seu planejamento, a docente refere-se à metodologia a ser utilizada: aulas expositivas e dialogadas, análise de fontes históricas, imagens, mapas, atividades de registros escritos, atividades de pesquisa e seminários. E como bibliografia, cita dois livros didáticos. No questionário do dia 12 de abril de 2018 afirmou: “Verifico que objetivos de aprendizagem e habilidades são requeridos para cada série e ano, assim olho se estão coerentes com o conteúdo, aí, escolho que conteúdo trabalhar” (PROFESSORA A, 2018).

Perguntamos a professora se no processo educativo considerava-se condutora do ensino e da aprendizagem, não se submetendo ao livro didático, a mesma afirmou que

sim, que era a condutora, mesmo utilizando o livro constantemente e como diretriz. Destaca que, mesmo quando seguia a ordem e os conteúdos expressos no livro, isso era feito de forma refletida, pois somente o fazia porque concordava com os autores. Sobre isso, a docente relatou,

Eu segui mesmo o livro por uma opção! Foi uma opção bem consciente. Porém, as partes dos capítulos que discordava, não usava. Quando concordo com a ordem dos conteúdos e com a organização. Eu uso. Sigo as questões do livro sem grandes preocupações. Pulo um capítulo, passo para outro, volto depois. Deixo parte fora. Aí varia muito conforme o assunto tratado e o ano estudado. Tem os mais novinhos, precisa ser detalhado melhor. Como eu concordo com a linha de análise do livro, eu procuro seguir a sequência dele (PROFESSORA A, 2018).

Nesse sentido, observamos o uso do livro didático como objeto manipulado e subvertido pela professora. Retomamos novamente Chartier quando escreve sobre o significado da leitura,

por um lado prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros [...] Por outro lado, o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la (CHARTIER, 1990, p. 123).

Nas observações e dados coletados, consideramos a presença desta “irreduzível liberdade” do leitor, no caso a professora, que mesmo organizando a sua prática docente a partir do manual do professor, construiu a partir dele outros sentidos e significados, excluindo conteúdos e incluindo outros.

Esta afirmativa, da ação do professor diante do manual do professor, nos leva ao conceito de *habitus* professoral. A professora embora reconheça o valor do livro e procure utilizá-lo na forma sugerida, não deixa de exercer sua crítica ao material quando, eventualmente faz uma seleção de seu uso. Realizando uma seleção sobre um objeto que, por sua vez, também é resultante de uma seleção.

Na medida em que a cultura escolar⁸³ imprime padrões e modelos de ação e pensamento, veiculadas nas normas, determinações e no próprio livro didático é na situação de uso (ou não uso) do livro que se pode perceber como o professor cria seus próprios dispositivos e critérios de ação.

De acordo com Bourdieu,

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e intransponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e do domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Neste sentido, podemos considerar que os condicionantes da cultura escolar observados nas falas da docente permitem entender a “repetição de determinadas e mesmas ações com determinados fins, que são frutos dos condicionantes práticos oriundos da natureza prática do ato de ensinar” (SILVA, 2005, p. 158).

Essa compreensão nos permitiu observar que as apropriações e usos do manual do professor verificados na prática da docente investigada constituem o seu *habitus professoral* ao operacionalizarem o ensino da História na sala de aula.

Assim, identificamos o movimento de sujeição/autonomia na relação entre a docente e o manual do professor. Dentro de todos os condicionantes de sua prática e formação, a docente exerce frente ao manual do professor relativa liberdade de opção, no momento em que se posiciona sobre como e o que utilizar.

Algumas considerações possíveis

Nos propusemos neste trabalho de investigação a contribuir, de maneira bastante modesta, para as pesquisas sobre o uso dos livros didáticos de História, lacuna indicada

83 Neste trabalho entendemos a cultura escolar como “características de vida próprias [da escola], seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167, grifo nosso).

por Rüsen (2010). Dessa forma, adentramos o mundo social da escola e construímos junto a uma professora da Educação Básica, possibilidades de verificação e compreensão dos processos de apropriação e usos do manual do professor de História.

A investigação foi estruturada em três etapas: a) realização do estudo exploratório para definição do campo e da “amostra”; b) análise do manual do professor de História escolhido pela docente; c) observação de aulas, entrevistas semidirigidas e análise dos planejamentos escolares da docente.

Dessa forma, consideramos que a investigação foi construída no “chão da escola”, o que nos permitiu compreender a complexidade desse espaço atravessado por relações e problemáticas de diferentes naturezas.

Na fase do estudo exploratório acabamos por considerar a possibilidade de análise dos usos de uma professora, primeiro pela opção pelo uso do manual do professor feita pela docente, segundo pela abordagem qualitativa de estudo de caso com o uso de alguns procedimentos da pesquisa etnográfica.

No segundo momento analisamos o manual do professor da coleção Historiar do 6º ano do Ensino Fundamental. Observamos nele uma explícita relação com os critérios dispostos no Edital do PNLD 2017. Ainda, inferimos a intenção dos autores do manual de definirem a função desse impresso como referencial e instrumental (CHOPPIN, 2004). Essa conclusão foi possível ao observarmos no manual a presença da configuração de um programa da disciplina para o 6º do Ensino Fundamental, acompanhado de uma proposta de metodologia do ensino de História composta por atividades e exercícios.

Na terceira fase observamos aulas da docente sujeito da pesquisa, produzimos um caderno de campo, e ainda tivemos a oportunidade de realizar entrevista semiestruturada e analisar o planejamento docente. Esse conjunto de documentos nos permitiu ter acesso às dimensões da prática docente acompanhando o uso do manual do professor.

No acompanhamento da prática pedagógica, entrevista e no planejamento observamos uma relação de apropriação da docente do manual do professor, que transitou entre a autonomia e a sujeição. Autonomia, quando a professora, enquanto leitora, escolheu as partes do manual que iria utilizar e mesmo fez críticas a sua narrativa para os alunos. Esse movimento exemplifica a concepção de apropriação proposta por Chartier (1990; 1992) entendida como uma atividade “criativa”, e não apenas como uma leitura e reprodução das ideias apresentadas no impresso.

Entretanto, também notamos certa sujeição, ao identificarmos que a docente organizou e estruturou a sua proposta de ensino a partir do manual. Essa práxis foi percebida nas falas da docente nas entrevistas, e também nas observações em sala de aula, que permitiram perceber, que em menor ou maior grau, a prática da docente orbitou pelo manual do professor.

Dessa forma, consideramos que o manual do professor teve papel de estrutura estruturada, que acabou funcionando como estrutura estruturante, conforme a compreensão de habitus de Bourdieu (2009). Assim, as apropriações e usos do manual do professor pela professora sujeito da pesquisa, permitem compreender a configuração do habitus professoral (SILVA, 2005), enquanto modos de ser e agir da docente.

Ainda foi possível verificar, que o manual do professor assumiu a função referencial e instrumental na prática docente da professora investigada. Assim sendo, na maior parte dos momentos de observação e investigação, o manual constituiu o programa da disciplina e a proposta metodológica de trabalho com os conteúdos.

No entanto, destacamos a necessidade de novas investigações que tratem do uso dos livros e manuais didáticos de História para que possamos compreender a importância desses impressos pedagógicos para o ensino e a aprendizagem da História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. *Cultura e comércio do livro didático*. In: Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.81-105.

BATISTA, Antônio. A. G. *Um objeto variável: textos, impressos e livros didáticos*. In: ABREU, Márcia: Leitura, história e história da leitura, Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 529-576.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte Autêntica, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Estruturas, habitus e práticas*. In: O senso prático. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 86-107.

_____. *A gênese dos conceitos de habitus e de campo*. In: O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012, p. 59-73.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria da Educação Básica*. Edital de convocação 02/2015 – CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017. Brasília: MEC/SEB, 2015.

_____. *Secretaria da Educação Básica*. Guia do livro didático de História 2017. Brasília: MEC/SEB, 2018.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Gallardo, Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

_____. *Textos, impressão, leituras*. In: HUNT, Lynn (org.). A Nova História Cultural. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 211-238.

CHOPPIN, Alain. *O Historiador e o Livro Escolar*. In: Revista História da Educação, Pelotas, nº 11, pp. 5-24, abr, 2002.

_____. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. In: Educação e Pesquisa, vol. 30, nº 3, USP, São Paulo, Set-Dez, 2004.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. *Historiar: 6º ano*. São Paulo: Saraiva, 2015.
FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU, 1986.

MUNAKATA, Kazumi. *Livro didático: alguns temas de pesquisa*. In: Revista Brasileira de História da Educação, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

RÜSEN, Jörn. *O livro didático ideal*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Editora da UFPR, 2010, p. 109-128.

SILVA, Marilda da. *O Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula*. In: Revista Brasileira de Educação, nº 29, Araraquara-SP, p. 152-163, mai-ago. 2005.

Interseccionalidade: uma ferramenta útil ao ensino de história situado

Carla de Moura⁸⁴

Fernando Seffner⁸⁵

Um ensino de História situado, que usa a ferramenta da interseccionalidade e está animado pelo pensamento das feministas negras, pede que iniciemos esse artigo dizendo do nosso lugar de fala (RIBEIRO, 2017). A autora principal é professora e pesquisadora branca em uma escola pública de periferia em comunidade afro-brasileira. O segundo autor é homem branco, com experiência na educação básica, mas já de muitos anos docente em universidade pública. Autora e autor comungam do pensamento e do ativismo inspirado nos referenciais do feminismo, do feminismo negro e do pensamento decolonial. Colocamo-nos em posição de escutar vozes historicamente silenciadas na cultura escolar, dar-lhes passagem em nosso texto, e nos esforçamos em problematizar nosso próprio lugar de fala a partir dessa conexão, reconhecendo nossos limites e possibilidades de escrita. O pensamento feminista negro não pediu passagem, ao contrário, se impôs. Exigiu reconhecimento dos privilégios e honestidade intelectual. Denunciou a insuficiência das categorias de análise fundamentadas em um modelo eurocêntrico, masculino e branco, assim como a categoria “mulheres” no feminismo. Desta forma, os lugares de fala de mulher, cis, branca, de classe média, mãe, lésbica e professora da rede pública, e de homem, cis, branco, de classe média, pai, gay e professor do ensino superior, como propõe a interseccionalidade, afetaram narrativas e escolhas teórico-metodológicas.

O título do artigo faz alusão ao célebre texto da historiadora branca estadunidense Joan Scott (1995), intitulado *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. Os estudos em História das Mulheres, ao produzirem o gênero como categoria de análise histórica, demonstram o caráter relacional e de construção social das performances do que convencionamos chamar de “masculino” e “feminino”. Trazem o poder para o centro da discussão: a história das mulheres poderia ser apenas um complemento à

84 Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, Mestre em Ensino de História pelo PROFHISTÓRIA UFRGS, bolsista CAPES/CNPq, carlamoura78@gmail.com

85 Professor da área de ensino de História da Faculdade de Educação e do PROFHISTÓRIA UFRGS, fernando-seffner@gmail.com

história dos homens, mas o gênero é um suplemento que descentra a História (SCOTT, 1995). As intelectuais negras redefinem os termos e propõem um conceito mais complexo, no qual o gênero é uma variável teórica de natureza interligada à raça e classe. A interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) é um instrumento de análise elaborado a partir da tradição intelectual de mulheres negras da diáspora, ligadas a diversas áreas do conhecimento, que produziram de forma colaborativa, a partir das suas experiências individuais e coletivas, ferramentas de falar, entre as quais as categorias articuladas interseccionalidade, lugar de fala e conhecimento situado. A filósofa Djamila Ribeiro (2017, p. 64) ressalta que: “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar da historiografia tradicional a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”.

O que propomos ao trocar no título gênero por interseccionalidade, e História por Ensino de História Situado é, a partir da leitura de alguns textos cânones do pensamento feminista negro, tecer reflexões sobre como as contribuições das intelectuais negras, mais especificamente, a interseccionalidade como instrumento analítico, e as noções de lugar de fala e conhecimento situado podem impactar e complexificar a produção de conhecimento histórico escolar, tornando-o situado. A noção de Ensino de História Situado é tecida pelo experimento pedagógico-teórico-metodológico explorado na pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UFRGS intitulada *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional* (MOURA, 2018). Esta noção é o aprofundamento do trabalho que a autora principal desenvolve desde 2012 como professora de História na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Luzia, que atende a comunidade da Vila Maria da Conceição, em Porto Alegre. O Ensino de História Situado se insere no campo das pedagogias decoloniais (WALSH, 2013), inspira-se na pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2015), tem como aporte principal o pensamento feminista negro, e articula a interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) como estratégia analítica à investigação histórica dos bens culturais aos quais a comunidade escolar atribui sentido de patrimônio⁸⁶. Este processo de investigação foi sistematizado no documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado* (MOURA, 2018). O documentário, de produção

86 Sobre pensamento feminista negro nesta pesquisa trabalhamos com pensadoras brasileiras, entre as quais: Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Luiza Bairros, Claudia Pons Cardoso, Djamila Ribeiro; e estadunidenses como: Patricia Hill Collins, bell hooks, Angela Davis, entre outras.

coletiva, narra os percursos investigativos acerca da história das mulheres da Vila Maria da Conceição. Para isso, registramos entrevistas de História Oral, espaços com significado de patrimônio para a comunidade e visitas a museus e arquivos para a exploração de fontes históricas primárias. O convite é para um exercício de análise interseccional deste material pelas alunas e alunos que considere os marcadores sociais de raça, gênero e classe e que reflita sobre como estes operam nas condições de possibilidades de existência de indivíduos e grupos. O que o Ensino de História Situado propõe, enquanto estratégia de Ensino de História, é o uso pedagógico da análise interseccional de fontes históricas ligadas à História dos bens culturais considerados patrimônio da comunidade e a construção de narrativas históricas situadas. Na primeira parte deste artigo, mostramos como, a partir dos seus diários de campo, alunas e alunos operaram a interseccionalidade no exercício de análise interseccional de fontes históricas. A segunda parte é dedicada a tecer reflexões sobre os efeitos ético-estéticos do Ensino de História Situado.

Em palestra intitulada *A Urgência da Interseccionalidade*, Kimberlé Crenshaw (2016) explica que a experiência que deu início à ideia de interseccionalidade foi seu encontro com uma mulher afro-americana, trabalhadora, esposa e mãe chamada Emma DeGraffenreid. Crenshaw leu a história de DeGraffenreid em um parecer legal, em que um juiz recusara-lhe a alegação de que não conseguiu uma vaga de emprego em uma fábrica automobilística por discriminação de raça e gênero. O juiz recusou a petição com o argumento de que a empresa de fato contratava afro-americanos e, também, contratava mulheres. Todavia o que o juiz não estava disposto a reconhecer, e o que a autora do processo tentava explicar, é que os afro-americanos contratados para trabalho industrial e de manutenção eram todos homens e que as mulheres contratadas para trabalhar como secretárias e recepcionistas eram todas brancas. Assim, o cargo era de fato ocupado por pessoas mulheres e negras, mas não por mulheres negras. O caso foi simplesmente desconsiderado, o que fez com que Crenshaw, como estudiosa das leis antidiscriminação, feminista e antirracista, buscasse formas de enfrentar o que lhe pareceu uma injustiça organizada. Mulheres negras não podiam trabalhar na fábrica, o tribunal duplicou a exclusão e o problema sequer tinha um nome. Quando os problemas não têm nome não conseguimos enxergá-los e, assim, não os resolvemos. Crenshaw (2016) faz analogia com uma intersecção do trânsito urbano, a partir do

cruzamento de duas ruas. Uma delas representaria o modo como as forças de trabalho são estruturadas em raça e, a outra, em gênero. Quando estas ruas se encontram, apresentam uma terceira estrutura que carrega as características de ambas, mas que, porém, não se configura apenas como a soma das partes, mas como uma terceira estrutura. Emma, como mulher e negra, ficaria situada no ponto de intersecção entre essas ruas, sofrendo o impacto simultâneo do tráfego de gênero e raça da empresa. A justiça seria como a ambulância que só prestaria socorro à Emma se ficasse evidente que foi atropelada ou na rua da raça ou na rua do gênero, mas não no local onde as ruas se cruzam.

Diante da analogia, interseccionalidade lhe pareceu um nome apropriado para indicar aqueles que são atingidos por múltiplas forças e abandonados à própria sorte. Crenshaw (2016) foi adiante e refletiu como as mulheres negras, assim como outros povos marginalizados, enfrentavam todo tipo de dilemas como consequência da interseccionalidade. Racismo, machismo, heterossexismo, transfobia, xenofobia, discriminação pela condição física: todas essas dinâmicas sociais se unem e criam desafios bastante singulares. Uma intersecção é uma encruzilhada. A encruzilhada, domínio das entidades das ruas, dos caminhos e da comunicação, como Exus e Pombagiras, são espaços especiais de culto que possuem significados específicos para as pessoas que fazem parte das religiões afro-brasileiras. (BULHÕES, 2017) Ao evocar a imagem da encruzilhada, as intelectuais negras abrem caminho para que as falas subalternas sejam escutadas provocando o descentramento do discurso colonial.

O roteiro para análise interseccional das fontes históricas foi elaborado a partir da proposta de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2010) para o uso de documentos históricos em sala de aula. No entanto, para esta reflexão, vamos nos deter nas questões que, com aporte do pensamento feminista negro, foram acrescentadas e que buscam reconhecer os marcadores sociais dos sujeitos que produzem e são citados na documentação. Estas questões levam à reflexão sobre quais posições de sujeito tem seus discursos legitimados e quais grupos são silenciados. Explicitar os eixos de opressão que atravessam ou não os corpos que discursam é premissa para a análise interseccional. Lugar de fala e interseccionalidade são categorias articuladas. O uso pedagógico da análise interseccional foi feito a partir dos seguintes questionamentos: Qual o lugar de fala de quem profere os discursos? Como as diferentes posições de

sujeito operam nos processos de seleção e silenciamento de narrativas históricas? Quais as contradições e disputas que podemos perceber ao confrontar diferentes perspectivas acerca de um mesmo acontecimento histórico? As alunas e alunos receberam uma caixa de arquivo com quatro pastas contendo réplicas de fontes históricas primárias, lupas e material de apoio para a interpretação destas fontes. O roteiro para análise interseccional dos documentos orientou a pesquisa que se desenvolveu em três aulas. Os documentos foram assim organizados:

- Grupo 1 – Casas de Religião de Matriz Africana – Fonte histórica: Inventário de Constância Raineri de 1882/APERS. Material de apoio: Livro *Arraial do Partenon*, de Cyro Martini; Capítulo da Dissertação de Mestrado de Tiago Bassani Rech intitulada *Casas de Religião de Matriz Africana em Porto Alegre: Territorialidades étnicas e/ou culturais a partir da antiga Colônia Africana* (RECH, 2012).
- Grupo 2 – Academia de Samba Puro: Cartas de Liberdade de 1863 a 1882/APERS; Livros *Memória Musical da Vila Maria da Conceição*, de Alexander Kerber (2004); e *Negro em preto e branco: História fotográfica da população Negra de Porto Alegre*, de Irene Santos (2005).
- Grupo 3 – Maria Degolada – Fonte histórica: Processo crime do assassinato de Maria Francelina Trenes pelo soldado Bruno Bicudo (1899); Material de Apoio: livro *Maria Degolada Mito ou Realidade?*, publicado pelo APERS.
- Grupo 4 – Pequena Casa da Criança – Fontes históricas: cinco matérias do *Jornal Zero Hora* de 1969 e 1986 /Arquivo Municipal Moysés Vellinho; e o livro *Miséria quem te gerou?* da irmã Nelly Capuzzo (1964).

Os grupos 1 e 2, que tomaram como ponto de partida as Casas de Religião de Matriz Africana e a Academia Samba Puro, trabalharam de forma complementar com uma documentação bastante complexa. Além de se tratar de fontes históricas que não foram anteriormente investigadas por historiadores, o que tínhamos era uma réplica das fontes originais, que exigiam um esforço de leitura e maior assessoria aos estudantes. Esses grupos trabalharam com um inventário e cartas de liberdade, que juntos traziam informações bastante relevantes sobre 12 pessoas escravizadas por uma família proprietária de terras no Partenon, localizadas entre a Vila Maria da Conceição e a Escola Santa Luzia. Além disso, as alunas e alunos leram um fragmento da dissertação de mestrado em Geografia de Tiago Bassani Rech (2012), intitulado *Casas de*

Religião de Matriz Africana em Porto Alegre: Territorialidades étnicas e/ou culturais a partir da antiga Colônia Africana. Nessa pesquisa o autor informa que o Partenon e a Restinga são os locais de Porto Alegre com o maior número de Casas de Religião de Matriz Africana. Bassani (2012) constata que o aumento da população negra no bairro Partenon se dá com o descenso da população negra na antiga Colônia Africana, que se deu devido à especulação imobiliária. O autor indica ainda que algumas Casas de Religião de Matriz Africana localizadas na Vila Maria da Conceição pertencem a Bacia Auxiliadora, que compreende os Bairros Rio Branco, Mont’Serrat e Auxiliadora. Nossa ideia era verificar esta informação a partir das entrevistas de História Oral.

Com estes documentos, tínhamos no horizonte investigar a História da Presença Negra no território em que a Vila Maria da Conceição está situada. Neste sentido, a documentação apontava duas linhas de investigação: a relação entre uma família escravagista do Partenon e as pessoas por ela escravizadas; e a constituição dos territórios negros pós-abolição. Esses apontamentos vão ao encontro das questões registradas nos diários de campo, como problemas de pesquisa formulados pelas alunas e alunos: *Qual a origem ancestral dos moradores do Morro da Conceição?, Quais religiões trouxeram consigo?, Qual a importância que a comunidade atribui para a escola (de samba)?*. Nos diários de campo desses dois grupos, houve preocupação em anotar minuciosamente as informações que conseguiam extrair da documentação:

O documento informa que Constância Rainieri era madrinha de crisma de Malvina, América e Olímpia e a Constância deixou uma herança para elas. O documento também informa que elas sabiam assinar o próprio nome, ou seja, sabiam ler e escrever. Também está no seu testamento para dar carta de liberdade para a Rita e a Julieta. O documento também informa que Constância era proprietária de seis terrenos no Partenon. (Diário de Campo)

As alunas e alunos articularam as informações retiradas da documentação aos conhecimentos de contexto histórico abordados nas aulas anteriores e na Oficina *Os tesouros da Família Arquivo*, realizada no APERS – Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul⁸⁷, em que se propõe a exploração de documentos do período escravista no estado do Rio Grande do Sul:

87 Maiores informações acerca do APERS Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul em <https://www.apers.rs.gov.br/inicial> Acesso em: 09 out. 2018.

Os escravos não vieram direto da África para o Rio Grande do Sul. Eles vieram para cá de castigo porque aqui era frio e trabalhava em charqueada, porque o trabalho era pesado. Em Porto Alegre, alguns que trabalhavam no centro conseguiam vender as coisas por mais caro e ficar com alguma coisa para guardar para comprar sua carta de liberdade. (Diário de Campo)

A análise interseccional dos documentos do período escravista se deu principalmente a partir da relação da proprietária de terras com as mulheres por ela escravizadas. Em diversos trechos de seus registros, as alunas demonstraram desconfiança da bondade da senhora: “O documento tenta informar que a senhora era boa, que dava carta de liberdade, que batizava as filhas das escravas... mas não podemos esquecer que era um movimento escravista.” Nestes registros, percebemos que as alunas explicam o motivo pelo qual o documento precisa ser questionado e justificam sua descrença:

É realçado que a Constância Rainieri deixou em seu testamento dinheiro para suas afilhadas e cartas de liberdade para elas. A minha crítica ao documento é que ela fala que deu a carta de liberdade para a Rita e a Julieta sendo que elas lutaram 40 anos para poder conquistar.

O documento informa que a senhora aparenta ser uma boa pessoa pois ela dá carta de liberdade para as suas escravas e é madrinha de crisma da Malvina da Olímpia e da América e elas sabiam ler e escrever, mas na verdade elas trabalharam a vida toda para ela, mais que justo serem soltas. (Diário de Campo)

A historiadora, filósofa e antropóloga Lélia Gonzalez, no perturbador ensaio *Racismo e Sexismo na Cultura brasileira* (1983), utiliza como suporte epistemológico a Psicanálise, saber eurocêntrico e legitimado, e patologiza a branquitude⁸⁸ ao afirmar que o racismo se constitui como sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira.

88 Segundo Edith Piza (2005), ainda que se necessite amadurecer muito esta proposta, sugere-se que *branquitude* seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquitude (termo que está ligado também a negritude, no que se refere aos negros), *branquitude* é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa *própria* experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política antirracista. *Branquitude* não diz respeito aos discursos ingênuos que afirmam: “somos todos iguais perante Deus, ou perante as leis”; ao contrário, reconhece que “alguns são mais iguais do que os outros” e reverte o processo de se situar no espaço dos mais iguais para reivindicar a igualdade plena e de fato, para todos. É primeiramente o esforço de compreender os processos de constituição da branquitude para estabelecer uma ação consciente para fora do comportamento hegemônico e para o interior de uma postura política antirracista e, a partir daí, uma ação que se expressa em discursos sobre as desigualdades e sobre os privilégios de ser branco, em espaços brancos e para brancos; e em ações de apoio à plena igualdade (conforme BENTO, 2002)..

O neurótico constrói modos de ocultamento (democracia racial) do sintoma (racismo), porque isso o liberta da angústia de se defrontar com o que está recalcado (o desejo). No momento em que fala de alguma coisa, negando-a, esta se revela como desconhecimento de si mesmo. As alunas, ao suspeitar das intenções da sinhá, demonstram manejar com destreza as dissimulações da democracia racial brasileira. A imagem da benevolente senhora cristã apresentada pelas fontes históricas cai por terra diante do adjetivo “escravista”. Ao enfatizar que Rita e Julieta “lutaram 40 anos para conquistar a liberdade” ou que Malvina Olímpia e América “trabalharam a vida toda para ela (Constância), mais que justo serem solta”, as alunas destacam a agência das mulheres negras escravizadas. Luiza Bairros (1995), no mesmo sentido, enfatiza tal agência a partir da singularidade da perspectiva das mulheres negras sobre a elite branca compreendida através do lugar ocupado pelas empregadas domésticas:

O que se espera das domésticas é que cuidem do bem estar dos outros, que até desenvolvam laços afetivos com os que dela precisam sem, no entanto, deixarem de ser trabalhadoras economicamente exploradas e, como tal, estranhas ao ambiente do qual participam (outsider within). Contudo, isto não deve ser interpretado como subordinação. No limite, essa marginalidade peculiar é que estimula um ponto de vista especial da mulher negra (permitindo) uma visão distinta das contradições nas ações e ideologias do grupo dominante (BAIRROS, 1995, p. 6).

Na análise das alunas, fica ainda explícito que, nos documentos investigados, eram os donos de escravos que, através do discurso expresso nas fontes históricas, tinham poder de representar as pessoas escravizadas. Uma das alunas destaca que nessas representações as pessoas escravizadas eram reduzidas à condição de escravos definida pela cor da pele. Novamente o documento é por elas colocado em xeque:

Trabalhei com as cartas de liberdade vejo que os donos dos escravos definiam eles só pela raça preto, parda, era assim que ele definia o escravo (...) ele (o documento) descreve um pouco o que aconteceu, porém não podemos acreditar no que foi escrito. (Diário de Campo)

As tais definições denunciadas pela aluna relacionam-se com os estereótipos ou imagens de controle, um dos pontos centrais de enfrentamento do pensamento

feminista negro (COLLINS, 1991). Eles são expostos por Gonzalez (1983) através da investigação das noções da *doméstica*, da *mulata* e da *mãe preta*, produzidas pelos brancos. Em seu estudo, o centro da análise não serão essas noções, mas sim, aqueles que as produziram. A partir do momento em que uma mulher negra cria representações para os brancos a partir de suas análises, invertem-se os lugares de quem representa e quem é representado. Este é o giro de Lélia Gonzalez (1983), em que transforma a mulher branca em a *Outra* e o homem branco em o *Tio* ou o *Corno*. As alunas se aproximam deste movimento de Lélia ao deslocar a representação de Constância Rainieri de “caridosa” para “hipócrita”. Diante das informações dos documentos, um dos alunos arriscou uma hipótese: *Tinha possibilidade das afilhadas serem filhas de algum homem da família, por serem pagas e receberem o sobrenome da sua sinhá. E também quando receberam sua carta de alforria muito cedo e suas afilhadas sabiam ler e escrever* (Diário de Campo).

De fato, as meninas batizadas por Constância Rainieri são descritas na documentação como *pardas*, ao passo que suas mães são descritas como *crioulas*. Este é um tema caro, pois remete à violência dos estupros praticados pelos senhores de escravos às mulheres nas senzalas. Não conseguimos dar respostas definitivas, que exigiriam a retomada destes documentos e cruzamento com outros. Sueli Carneiro traz o peso desta questão:

No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades (2011, p. 1).

Jorge Rainieri, filho de Nicolau Rainieri, era fundador do Parthenon Literário, sociedade literária liberal e abolicionista que se inspirava nos ideais gregos de conhecimento. Os nomes das meninas libertas, Olímpia e América parecem ter relação com os preceitos dessa associação. Além disso, as questões levantadas pelas alunas e alunos fizeram refletir sobre essa sociedade abolicionista formada pela intelectualidade branca da cidade de Porto Alegre. A menina América, de apenas cinco meses de idade, que

pertencia à família de um dos fundadores da associação, teve sua carta de liberdade comprada pelo Parthenon Literário por 200 contos de réis. O fato levanta dúvida: a intenção da associação era a compra da liberdade de pessoas escravizadas ou garantir a indenização das famílias proprietárias de escravos? Estas tensões no seio da família escravista em que alguns de seus membros tinham ideais abolicionistas ficaram em aberto e merecem ser mais bem investigadas. O grupo 3 investigou o processo crime relativo ao caso da “Maria Degolada” e partiu dos seguintes problemas de pesquisa registrados em diário de campo: *Quais as versões dessa história? Como essa história foi se transformando com o tempo? Quais significados a Gruta traz para os moradores de Vila? O que essa história representa para quem conta?*. Arriscaram-se também a responder uma questão mais específica: *Ela era mesmo prostituta?*.

Assim, durante o exercício de análise interseccional de fontes históricas, uma aluna registrou no diário de campo: *Não houve testemunhas mulheres apesar de ter tido mulheres que testemunharam o crime*. A constatação da aluna se deve ao fato de que a primeira testemunha do processo, Felisbino Antero de Medina, praça do primeiro regimento da Brigada Militar, teve assim registrado o seu depoimento:

Disse que no dia referido pelas trez horas da tarde, achava-se o depoente, o acusado, a victima e mais pessoas, homens e mulheres, de passeio nas proximidades do Hospício São Pedro, em logar descampado, quando o acusado entreteve altercação com a victima sua amasia (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1994, p. 35).

Havia homens e mulheres na cena do crime, mas apenas os soldados, colegas do assassino Bruno Soares Bicudo, foram testemunhas no processo. Por que as mulheres não testemunharam? O que esta ausência denuncia? O documento é colocado sob suspeita. Os discursos expressos neste corpo de documentos foram produzidos por homens. Homens da justiça, da polícia e da imprensa. Localizado o lugar de fala de quem produziu estes discursos históricos, passamos a refletir sobre como esses homens narram os acontecimentos. Chamou atenção do grupo de estudantes o fato de que Maria Francelina se defendeu de seu algoz, utilizando, inclusive, uma acha de lenha e, posteriormente, um cano de ferro - o que contrapõe o estereótipo de fraqueza feminina. Em contrapartida, os depoimentos que assim descrevem a cena do crime são

unicamente dos soldados, que poderiam estar tentando justificar de alguma forma a ação do colega.

Esta indagação vem da percepção das alunas e alunos de que não há, em nenhum lugar do processo, a afirmação de que Maria Francelina Trenes era prostituta, apesar de esta ser uma versão recorrente na tradição oral. As estudantes fizeram questão de vasculhar o documento em busca de alguma referência à prostituição e nada encontraram nesse sentido. Assim, registraram no diário de campo: *Nada no processo indica que ela era prostituta e só tinha testemunha homem*. No entanto, notamos que, no depoimento da terceira testemunha, Francisco Alves Nunes, soldado da Brigada Militar, a descrição da discussão do casal sugere que a vítima era, no mínimo, uma mulher promíscua:

[...] que em meio à festa a vítima entendeu dirigir chufas ao denunciado, que era seu amásio dizendo-lhe que tinha outro homem com quem pernoitar, suscitando-se por isso uma discussão entre ambos a qual, tornando-se calorosa, deu lugar a que o depoente e seus companheiros intervissem, chegando mesmo a vítima a lançar mão de porrete e de um pedaço de ferro para com elles agredir o denunciado; (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1994, p. 38).

Este depoimento, na análise dos estudantes, ao enfatizar a ação violenta da vítima e insinuar que *era puta, porque iria dormir com outro*, apela para a legítima defesa da honra masculina amparada pelo código moral da época, em evidente tentativa de desqualificar a pessoa de Maria Francelina Trenes. No diário de pesquisa da professora, ficou registrado o comentário de uma das alunas: *Imagina... se naquela época as mulheres nem foram ouvidas como testemunhas, o que as pessoas deviam pensar de uma mulher que diz que tem outro para dormir*. A quarta testemunha, Manoel Antônio de Vargas, praça da Brigada Militar, afirmou em seu depoimento que Maria Francelina *procurou agredir o denunciado, seu amasio por motivos de ciúmes* e que este, em represália, degolou-a com uma faca que trazia consigo. A imprensa da época, no entanto, não comprou essa versão dos fatos. Nas duas reportagens publicadas no jornal Gazetinha, o crime é descrito como uma “tragédia de ciúmes”, mas, neste caso, era Bruno Bicudo o ciumento. E mais uma vez o assassinato é justificado, desta vez sob alegação de crime passional. Zezinho, que assina a matéria do dia 14 de novembro de 1899, escreveu:

Eu, porém lastimo sinceramente o desgraçado!... Matou por ciúme! É quanto basta para commover-me inteiramente, para sensibilizar-me o coração. O homem em tais circunstâncias não é um miserável assassino, não é um bandido covarde, é simplesmente um desgraçado. (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1994, p. 63)

As alunas e alunos constataram que mesmo os documentos produzidos na época do crime não apresentam uma versão uníssona dos fatos e que, ao silenciar as mulheres presentes na cena do crime, o corpo documental deixa lacunas significativas. O que temos são diferentes narrativas masculinas acerca do assassinato de uma mulher por seu amásio. Maria Francelina era imigrante alemã e tinha 21 anos. Seu assassinato chocou a população e a moça entrou para o imaginário da cidade de Porto Alegre como santa popular. Todavia foram mulheres as grandes responsáveis por manter essa memória viva e dinâmica, fazendo promessas, agradecendo graças atendidas, levando seus véus de noiva para a santa abençoar. Em 1999, no centenário da morte de Maria Francelina Trens, as mulheres da comunidade da Vila Maria da Conceição, ao fixar uma placa na grutinha com os dizeres: “Em homenagem a Maria Francelina Trens, pelas muitas Marias que se tornou, em repúdio a toda forma de violência e discriminação contra as mulheres”, inscrevem na História enfim uma representação feminina dos fatos. O crime hediondo ocorrido em 1899 é evocado por coletivos de mulheres do presente que o denunciam como ato feminicida e o ligam à trajetória de muitas Marias de todos os tempos. As alunas demonstram corroborar com essa versão dos fatos. Em diário de campo, uma delas registra:

Mas a verdadeira História é que num belo dia o casal Bruno e Maria Francelina resolveram fazer um piquenique terminando a noite em uma festa onde ele começou a ter alucinações vendo bichinho, vendo ciúmes onde não tinha nada. Então começou uma discussão e ele acabou atacando ela com uma faca no pescoço e ela acabou morrendo por esse ciúme doentio (Diário de Campo).

Na intersecção com raça, as alunas questionaram se o crime teria gerado a mesma comoção na cidade se Maria Francelina fosse uma mulher negra. A aluna registrou no diário de campo: “Se a mulher fosse negra, não teria gerado história”. A Vila Maria da

Conceição é uma comunidade negra. Ter sido por muito tempo conhecida como Vila Maria Degolada é parte do processo de construção de uma representação da comunidade como violenta, o que sustenta a presença e atuação da polícia. O racismo estrutural à brasileira, ao fundar representações que definem os sujeitos negros como vagabundos e bandidos, promove o genocídio dos jovens negros. Neste sentido, a questão que a aluna levanta demonstra a articulação com sua experiência, a partir da qual denuncia que vidas negras, todos os dias, são ceifadas nas periferias do Brasil, e que não merecem a mesma comoção da sociedade. O dado da experiência como ponto de partida para a produção teórica caracteriza o pensamento feminista negro, como explica Luiza Bairros:

A autora considera como contribuição intelectual ao feminismo não apenas o conhecimento externado por mulheres reconhecidas no mundo acadêmico, mas principalmente aquele produzido por mulheres que pensaram suas experiências como mães, professoras, líderes comunitárias, escritoras, empregadas domésticas, militantes pela abolição da escravidão e pelos direitos civis, cantoras e compositoras de música popular. Assim através de depoimentos, documentos, letras de música, autobiografias, novelas e textos acadêmicos de mulheres negras, Collins traça um perfil de uma tradição intelectual subjugada também em função de critérios epistemológicos que negam a experiência como base legítima para a construção do conhecimento. O pensamento feminista negro seria então um conjunto de experiências e ideias compartilhadas por mulheres afro americanas que oferecem um ângulo particular de visão do eu, da comunidade e da sociedade. Ele envolve interpretações teóricas da realidade de mulheres negras por aquelas que a vivem. (1995, p. 462)

O grupo 4 investigou a História da Pequena Casa da Criança, instituição que faz parte das trajetórias de vida das alunas e alunos da escola. Alguns iniciaram ali sua vida escolar, participam de atividades e fazem consultas médicas. Além disso, os ensaios da Academia Samba Puro acontecem no pátio da Pequena Casa da Criança, o que faz com que exista um grande reconhecimento deste espaço. Partiram dos seguintes problemas de pesquisa registrados em diário de campo: *O que a Pequena Casa representa para as pessoas mais velhas da comunidade? Por qual motivo foi fundada a Pequena Casa e como foi construída?* Em diário de campo, uma aluna registrou:

A Pequena Casa foi fundada em 15 de agosto de 1956 e trouxe muita felicidade para as crianças, pois muitas deixaram de ficar vendendo bala na sina-leira e também ajudava muitas famílias que não tinham com quem deixar seus filhos (Diário de Campo).

As alunas e alunos investigaram com interesse as matérias do jornal Zero Hora, encontradas no Arquivo Municipal Moysés Vellinho, que narravam a construção desse espaço pela Irmã Nelly e pela comunidade. O fato de a Pequena Casa ter sido construída com um mutirão foi narrado por um aluno em diário de campo: *No mutirão, todos botaram a mão na massa, funcionários da prefeitura, homens e principalmente mulheres*. Os alunos destacaram a denúncia de violação de direitos humanos feita pela Irmã Nelly. A audácia da freira em falar para o jornal que os veículos de comunicação mentiram ao afirmar que o jovem que havia sido baleado pela polícia na Vila Maria da Conceição era bandido em troca de tiros fez as alunas e alunos vibrarem. Era um menor de idade desarmado, ela havia visto tudo da janela do seu escritório e fez a denúncia. No livro *Miséria quem te gerou?*, de autoria da Irmã Nelly, ela narra sua chegada à “Vila Maria Degolada”, como era conhecida a Vila Maria da Conceição em 1956. Ela conta que veio muito jovem de São Paulo, quando recém havia se tornado freira. A partir de sua história de vida, é possível identificar seu lugar de fala: mulher, branca, de classe média e ligada à Igreja Católica. Estes marcadores a colocavam em uma posição de privilégio, inclusive de falar e ser escutada. As alunas e alunos atribuem-lhe um *bom uso dos privilégios* na medida em que dedicou luta a melhorar as condições de vida daquela comunidade.

Além disso, as alunas e alunos ficaram indignados com as expressões usadas nas matérias de jornal para se referir aos moradores da Vila Maria da Conceição: “maloqueiros”, “vileiros”, “marginais”, “criminosos”. Retomaram a primeira aula quando, na sala de informática da escola, ao colocar no Google “Vila Maria da Conceição” todas as notícias ligavam a comunidade ao tráfico de drogas. Qual o lugar de fala dos donos dos meios de comunicação que produzem tais matérias? Na sua grande maioria homens, brancos cis-heterossexuais e ricos. Debateu-se a disputa existente entre o discurso do jornal e o discurso da Irmã Nelly, no que diz respeito a como a comunidade é representada. Enquanto a *Zero Hora* afirma que a comunidade da Vila Maria da Conceição “tem fama de ser o local da cidade com maior número de criminosos por metro quadrado”, a

Irmã Nelly afirma em sua entrevista para o jornal: “É que os crimes dos pobres sempre aparecem e os da burguesia são abafados.” (07/06/1986) . Irmã Nelly sabia que as representações da comunidade produzidas pelos meios de comunicação de massa traziam consequências para os moradores, pois serviam como justificativa para a violência de Estado. O nome da comunidade Vila Maria Degolada reforçava o estigma de violenta. A irmã iniciou um movimento para mudar o nome da comunidade de Maria Degolada para Maria da Conceição. Em diário de campo, uma aluna escreveu: *Mulheres diferentes com histórias diferentes. E a Irmã Nelly explicou que a Maria Degolada era uma mulher que foi morta pelo seu companheiro, e Maria da Conceição é a Maria mãe de Jesus* (Diário de Campo). As reflexões registradas pelos estudantes nos seus diários de campo demonstram que se apropriaram das ferramentas e categorias de análise do pensamento feminista negro em que:

[...] a experiência da opressão sexista é dada pela posição que ocupamos numa matriz de dominação onde raça, gênero e classe social interceptam-se em diferentes pontos. Assim uma mulher negra trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social, mas experimenta a opressão a partir de um lugar que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista (BAIRROS, 1995, p. 461).

O exercício de análise interseccional de fontes históricas contribuiu para que as alunas e alunos refletissem teoricamente sobre como o lugar social dos sujeitos é construído historicamente e definido pela articulação das estruturas de poder alicerçadas em raça, classe e gênero. Essa é uma operação complexa, tecida pela experiência, pela História e pela teoria a partir da qual as narrativas históricas com perspectivas situadas puderam emergir. Nestas narrativas, percebe-se o manejo pelas alunas e alunos de conhecimentos tanto históricos quanto atuantes na comunidade escolar, com o uso das ferramentas de análise do pensamento feminista negro. No Ensino de História Situado, a investigação da história do patrimônio da comunidade é o ponto de partida; é o que dá sentido à busca. Eis o que envolveu e despertou o interesse das alunas e alunos para explorar as fontes históricas e os impulsionou a fazer perguntas. Nota-se, por exemplo, a partir da pergunta de um dos alunos no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul – *E dá para confiar no Estado para guardar esses documentos?* (Diário

de Campo) – que patrimônio também se mostra eficiente para pensar a relação Estado/Poder. Assim, a partir dessa categoria, desestabiliza-se a noção de verdade histórica, evidenciando as narrativas em disputa.

Consideramos que a grande contribuição desta pesquisa vem da produção intelectual das mulheres negras. São elas que fazem emergir novas propostas epistemológicas que têm como base a descolonização do saber, apresentando categorias que dão conta de pensar o conhecimento a partir de concepções filosóficas de matriz africana. Neste sentido, Beatriz Nascimento (*apud* RATTTS, 2006) se afirma Atlântica. Isto posto, em documentário realizado em parceria entre a socióloga e cineasta Raquel Gerber⁸⁹, em que narra a história dos movimentos negros brasileiros buscando relações entre Brasil e África, realiza-se a ousada operação de renomear a História do Brasil, e quiçá renomear o Brasil:

E ORI é a palavra mais oculta porque é o homem, sou EU. Porque é o indivíduo, a identidade. A identidade individual, coletiva, política, histórica. ORI é o novo nome da História do Brasil. ORI talvez seja o novo nome do Brasil. Este nome criado por nós, a grande massa de oprimidos, reprimidos. Reprimidos antes, depois oprimidos, torturados. Transgressores (NASCIMENTO, 1989, p. 6 *apud* RATTTS, 2006, p. 65).

Aqui podemos observar o grande drible das intelectuais negras à trágica resposta da pergunta de Gayatri Spivak (2010) em *Pode o subalterno falar?*. A tríade interseccionalidade, lugar de fala e conhecimento situado como ferramentas de falar, permitem se esquivar da conclusão de que se pode, contanto que fale a língua do colonizador. Ao encontrar meios de se fazer escutar, podem falar em bom *pretoguês* e, como coloca Lélia Gonzalez: “vencem a batalha discursiva em termos de cultura brasileira” (GONZALEZ, 1983, p. 241). O compartilhamento das ferramentas de falar interseccionalidade, lugar de fala e conhecimento situado com as alunas e alunos produzem impactos para o Ensino de História cuja relevância deve ser destacada. Tais categorias permitiram análises profundas das relações sociais nos seus atravessamentos de raça, classe e gênero, no passado e no presente, mas, sobretudo, fizeram emergir narrativas históricas situadas. Em tais narrativas, o passado, pela noção seja de História, seja de Ancestralidade, é convocado pelas alunas e alunos para se autonarrar, autodenominar

89 Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=mSikTwQ779> > Acesso em: 09 out. 2018.

ou autorrepresentar. Tratando-se de uma comunidade negra de periferia narrada, denominada e representada sempre de forma depreciativa por quem detém poder para falar, as narrativas históricas situadas confrontam o poder.

A investigação da nossa caminhada pedagógica permitiu delinear alguns princípios ético-estéticos para o que chamamos de Ensino de História Situado. A articulação da categoria patrimônio com a análise interseccional de fontes históricas de fato trouxe resultados muito interessantes, mas não deve restringir a proposta aos seus aspectos metodológicos. O Ensino de História Situado é uma ética que orienta o trabalho docente de História tanto no ensino quanto na pesquisa; assim, o Ensino de História Situado tem caráter, sobretudo, processual e coletivo. Esse ensino apoia-se nas pedagogias decoloniais, pois se desenrola entre a reflexão e a ação pedagógica e estabelece um diálogo epistemológico entre o conhecimento histórico escolar e os valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2010) que orientam os saberes da comunidade na qual a escola está inserida. Ele está situado: 1) na área de conhecimento histórico (mas opera na redistribuição do poder que lhe é atribuída, na medida em que compartilha com as alunas e alunos métodos, procedimentos e categorias de análise); 2) no território e na cultura local (na medida em que toma como ponto de partida a pesquisa histórica dos bens culturais tombados simbolicamente como patrimônio da comunidade); 3) no pensamento feminista negro (pois reflete sobre como os marcadores sociais que atravessam os sujeitos operam nos discursos, que relações de poder se fazem presentes e como se dá a distribuição dos privilégios e das vulnerabilidades). O Ensino de História Situado produz narrativas históricas situadas nos *Lugares de Fala* de alunas, alunos, professora e comunidade e destaca, assim, a agência dos sujeitos.

A proposta do Ensino de História Situado parte do pressuposto de que o ensino é o lugar em que a ciência histórica fala, onde se comunica com alunas e alunos ao longo dos anos de sua trajetória escolar. Refletir sobre o uso das ferramentas de falar propostas pelas intelectuais negras coloca um ponto de partida. Trata-se de evidenciar o lugar de fala da História, reconhecê-lo e informar que se trata de uma produção de conhecimento sobre o passado eurocêntrico e hegemônico, o que, de maneira nenhuma, a torna única ou superior. O segundo ponto a ser destacado é tomar como referência o lugar de fala de alunas, alunos e comunidade escolar. Para tanto, é preciso que a professora ou o professor de História explicita o seu lugar de fala e as relações de

poder existentes entre alunos e professores. Da mesma forma, a/o docente necessita estar disposta/disposto à escuta e ao reconhecimento das singularidades dos saberes e usos do passado produzidos pela comunidade em que a escola em que atua está inserida. Isso exige de professoras e professores de História imersão e implicação com as questões centrais que atravessam a comunidade escolar.

O terceiro ponto diz respeito a colocar a experiência de conhecimento situada na comunidade escolar em diálogo com a pluralidade de experiências existentes no mundo. Neste sentido, em consonância com a tradição decolonial que orienta o Ensino de História Situado, esse ponto se alinha com a proposta do pedagogo Luiz Rufino (2015), expresso através do conceito de *pedagogia das encruzilhadas*. Em se tratando de Ensino de História, a multiplicidade de discursos sobre o passado deve ser apresentada aos estudantes: toda sorte de documentos históricos presentes nas cidades, em museus e arquivos, mas sobretudo na escola, nas casas de alunas e alunos, nas manifestações culturais e centros comunitários. O processo educativo se dá na significação e comunicação entre o Eu e o Outro. Para o Ensino de História Situado, História é sempre no plural: Histórias.

O quarto ponto aprofundado neste texto é o uso pedagógico da análise interseccional a partir dos seguintes questionamentos: *Qual o lugar de fala de quem profere os discursos? Como as diferentes posições de sujeito operam nos processos de seleção e silenciamento na construção de narrativas históricas? Quais as contradições e disputas que podemos perceber ao confrontar diferentes perspectivas acerca de um mesmo acontecimento histórico?* A noção de lugar de fala refere-se ao lócus social, ou seja, a um lugar imposto que dificulta a possibilidade de transcendência. Sem negar a dimensão individual, o foco recai sobre a experiência compartilhada de ocupar o mesmo lugar em relações de poder hierárquicas (RIBEIRO, 2017, p. 64).

O quinto ponto diz respeito à dimensão estética do Ensino de História Situado. A pluralidade epistemológica que reivindicamos deve expressar-se. Não faria sentido trazer em forma de conteúdos uma diversidade de discursos sobre o passado e apresentá-los à frente do quadro, ou pedir aos estudantes que façam uma pesquisa na internet. Não estamos com isso querendo dizer que essas são formas reprováveis, mas com certeza não funcionariam sozinhas. A pedagoga e psicóloga Azoilda Loretto Trindade (2010) indica um caminho ao propor a presença dos valores civilizatórios

afro-brasileiros nas escolas: energia vital, oralidade, ancestralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade e cooperatividade (TRINDADE, 2010, p. 34). É fácil imaginar a diferença que faria na educação básica um conjunto de práticas pedagógicas alicerçadas em tais valores. O enlaçamento destes cinco pontos compõe a dimensão ética do Ensino de História Situado.

Por fim, se o Ensino de História Situado é uma ética que orienta a professora e o professor de História, sempre será uma experiência única que deve ser desbravada por cada docente de História em conjunto com suas alunas, alunos e comunidade escolar. Enquanto processo, na Escola Santa Luzia ainda temos muita caminhada pela frente. A escrita deste trabalho precisa terminar. Nosso processo continua. É intenção da professora, das alunas e alunos, por exemplo, realizar sessões do documentário *As Marias da Conceição – Por um Ensino de História Situado* nas escolas da nossa região, seguido de debate. Neste sentido, afirmamos que a professora de História em uma escola pública de periferia, que atende uma comunidade negra, foi impulsionada a buscar autoras negras que ajudassem a criar estratégias de empoderamento das alunas e alunos. Ao entrar em contato com suas sofisticadas categorias de análise e operá-las com os estudantes, verificamos que estas podem ser aplicadas em diversos contextos, mas esse é um questionamento que esta pesquisa levanta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Maria Degolada – Mito ou Realidade?* Porto Alegre: EST, 1994.

BAIROS, Luiza. “*Nossos feminismos revisitados*”. Revista Estudos Feministas, v. 3, n. 2, p. 458-463, jun./dez. 1995.

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; SILVA BENTO, Maria Aparecida (Orgs.). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. P. 25-58

BULHÕES, Leandro. *Sobre oferendas e Encruzilhadas*: nota do Doutor em História pela UNB Leandro Bulhões. Jornal GGN. Por Lourdes Nassif. 18 de junho de 2017. Disponível em: <<https://jornalggm.com.br/noticia/sobre-oferendas-e-encruzilhadas-por-leandro-bulhoes>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

CAPUZZO, Nely. *Miséria quem te gerou?* Porto Alegre: Editora Sulina, 1964.

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o Feminismo*: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://arquivo.geledes.org.br/em-debate/sueli-carneiro/17473-sueli-carneiro-enegrecer-o-feminismo-a-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-a-partir-de-uma-perspectiva-de-genero>>. Acesso em: 23 set. 2015.

COLLINS, Patricia H. *The Social Construction of Black Feminist Thought*. Signs, v. 14, n. 4, Common Grounds and Crossroads: Race, Ethnicity, and Class in Women’s Lives. Chicago, Summer, 1991. P.745-773. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=00979740%28198922%2914%3A4%-3C745%3ATSCOBF%3E2.0.CO%3B2-1>> Acesso em: 14 jul. 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Palestra proferida no TED Talks (*A urgência da interseccionalidade*). TEDWomen, outubro 2016. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=pt-br#t-698194>. Acesso em: 06 mar. 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100011&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 20 set. 2020.

GONZALEZ, Lélia. “*Racismo e sexismo na cultura brasileira*”. In: SILVA, Luiz Antonio Machado da et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais Hoje, Brasília (ANPOCS) n. 2, 1983. P. 223-244.

KERBER, Alexander. *Memória Musical da Vila Maria da Conceição*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 2004.

MOURA, Carla de. *As Marias da Conceição: por um ensino de história situado, decolonial e interseccional*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/186013> Acesso em: 20 set. 2020.

PIZA, Edith. *Adolescência e racismo: uma breve reflexão*. In: Simpósio Internacional do Adolescente, 1, São Paulo (SP), maio 2005. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Anais... Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext> Acesso em: 13 mai. 2018.

RATTS, Alex. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

RECH, Thiago Bassani. *Casas de religião de Matriz Africana em Porto Alegre: Territorialidades Étnicas e/ou Culturais a partir da Antiga Colônia Africana*. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. 126p.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte (MG): Letramento/ Justificando, 2017.

RUFINO, Luiz. *Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas sobre conhecimentos, educações e Pós Colonialismo*. In: Seminário Internacional as redes educativas e as tecnologias: Movimentos Sociais e Educação, 8, Rio de Janeiro (RJ), jun. 2015. Rio de Janeiro: UERJ. Anais... Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/356170801/Exu-e-a-Pedagogia-Das-Encruzilhadas>>. Acesso em: 08 mar. 2017.

SANTOS, Irene. *Negro em preto e branco: História fotográfica da população Negra de Porto Alegre*. Porto Alegre: EST Edições, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2010.

SCOTT, Joan Wallach. “*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*”. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad.: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 133p., 2010 [1985].

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *Os valores civilizatórios e a educação infantil: Uma contribuição Afro-brasileira*. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Org.). Modos de Brincar: Caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. P. 11-15.

WALSH, Catherine (Org.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

A literatura no ensino de história: Carolina e o “Quarto de Despejo” (1960) em sala de aula

*Andréia Aparecida dos Santos*⁹⁰

*Ana Laura Perenha dos Santos*⁹¹

*Eulália Maria de Moraes*⁹²

Introdução

Para que serve a história? Qual sua utilidade? Por que estudar o passado? Esses entre tantos outros questionamentos permeiam o cotidiano de um professor de história, pois somos constantemente indagados sobre a utilidade da nossa disciplina. “Para que serve a história?” São questões que ensejam o repensar das práticas pedagógicas. Entre elas, se destaca: “Como ensinar história aos meus alunos?”.

Nas discussões relacionadas ao ensino de História, uma das questões que constantemente vêm à tona é a relação do conhecimento histórico acadêmico com o ensino de História. Durante muito tempo o trabalho do professor foi visto apenas como o de um transmissor de conhecimento produzido. A História ensinada era vista por muitos como um subproduto, uma adaptação simplificadora da História produzida nas academias.

Muitos estudiosos têm se preocupado com a questão da finalidade do ensinar e aprender história na educação básica. A autora Flávia Eloísa Caimi em seu texto “História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?” Propõe reflexão sobre a especificidade da história escolar e sua finalidade no processo formativo dos alunos que frequentam a escola, onde muitas vezes o professor agrega técnicas e recursos

90 Professora da Educação Básica do Estado do Paraná. Mestranda do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Paraná – ProfHistória/ UNESPAR – Campus de Campo Mourão. E-mail: andreia.santos.2@escola.pr.gov.br

91 Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Maringá/ UEM. Mestranda em História Pública da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/ Campus de Campo Mourão. UNESPAR – Campus de Campo Mourão. Mestranda do História Pública - PPGHP/. E-mail: analaurapsantos@gmail.com

92 Professora da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/ Campus de Paranavaí; membro permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/ UNESPAR – Campus de Campo Mourão; Docente Colaboradora do Mestrado em História Pública/ UNESPAR – Campus de Campo Mourão; Graduada em História e Mestre em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá/ UEM; Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná/ UFPR. Orientadora do ProfHistória. E-mail: eulaliamoraes@hotmail.com.

pedagógicos de forma superficial e dessa forma “não se desestrutura a perspectiva cronológica linear, verbalista, memorística, de verdades prontas e acabadas que tem sido característica central da história ensinada” (CAIMI, 2009, p.67).

Diante disso é urgente discutir questões relacionadas à prática docente, considerando nosso aluno enquanto sujeito focado em uma aprendizagem significativa que contemple a dimensão construtiva do saber, pensando no ensino de história como um instrumento para a emancipação individual e coletiva.

Com relação à prática docente é pertinente citar o estudo de Durval Muniz de Albuquerque Júnior “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história” (2012) ao afirmar que a partir das várias mudanças no processo histórico e de transformações paradigmáticas no campo do conhecimento, se faz necessário refletir sobre para que serve a história hoje e que utilidades sociais podem ter a produção e o ensino do saber histórico nos dias atuais. O autor apresenta várias ponderações sobre as funções da história, dentre as quais destacamos que a história tem a importante função de “desnaturalizar o tempo presente”, de diferencia-lo em relação ao passado e ao futuro, para que o ser do presente se perceba como parte de um processo marcado por rupturas e descontinuidades, mas também por “continuidades e permanências,” a história possui, assim, essa “função lúdica de brincarmos de sair do presente, de tentarmos imaginar como viviam como sentiam, como pensavam os homens e mulheres do passado” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 31).

Pensando no papel dos professores da educação básica, devemos considerar a pertinência das ponderações de Albuquerque sobre a utilidade da história em produzir o artefato mais complexo e mais importante da vida social – o próprio ser humano. Não raro o professor de História é interpelado “com certo ar de desprezo sobre para que serve o que ensinamos e o que escrevemos”. Nos sugere, o pesquisador da História, a responder que “a História serve para produzir subjetividades humanas, para humanizar, para construir e edificar pessoas, para lapidar e esmerilhar espíritos, para fazer de um animal um erudito, um sábio”; que a edificação produza alguém sensível a ponto de sensibilizar outrem, que não tenha apenas formação, mas sintonizado com seu tempo esteja informado e pronto para fabricar “pessoas” (ALBUQUERQUE, 2012, p.31).

Assim teremos o professor no seu cotidiano profissional que “incorpora noções,

representações, linguagens do mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, na mídia e etc. A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida” (FONSECA, 2003, p. 164). Tudo que o cerca cotidianamente, a exemplo das experiências culturais, das diversas linguagens e dos processos de vida – que vão desde o trabalho aos espaços de convívio e lazer – são responsáveis pela formação de seus pensamentos e valores. A literatura, o cinema, a música, as tradições que o cercam são parte do ensino-aprendizagem que, hoje sabemos, não estão confinados unicamente no espaço escolar.

No livro “A História tem um sentido?” (2001), Remo Bodei orienta que devemos nos interrogar de que forma se atribui sentidos para história. Ao fazermos esse exercício dissociamos a história meramente narrativa ou factual, desfazemos o sentido que nos direciona aos modelos globais coerentes e que, diversamente do que pensamos estes acontecimentos não estão, necessariamente, vinculados ao passado.

Nas últimas décadas do século XX um debate crítico fez um balanço do avanço tecnológico da indústria cultural brasileira, do uso restrito dos livros didáticos e de uma propagação dos paradidáticos. A argumentação ganhou espaço direcionando reflexões para o campo da metodologia do ensino de história. As fronteiras disciplinares foram questionadas e a interdisciplinaridade ganhou espaço com aprofundamento da pesquisa, conduzindo a historiografia para uma ampliação documental e temática. Esse movimento em direção a um fomento da pesquisa ombreou-se com o ensino e trouxe mudanças aproximando a indústria cultural e as instituições educacionais, ambas produtoras de conhecimento.

Assim sendo, ao oportunizar aos alunos a visão da História como um conhecimento construído por intermédio de um método – levando-os ao entendimento de questões referentes ao caráter subjetivo do ofício do historiador –, está-se potencializando a construção de um saber histórico que identifica o passado como algo repleto de significados em um presente. Afinal, acreditamos que essas reflexões podem levar os alunos à percepção de que são os nossos interesses que dirigem nossa compreensão histórica e, esta, por sua vez, permite que nos orientemos, no tempo.

O Ensino de História e a Literatura

O historiador trabalha seguindo determinadas concepções teóricas e metodológicas que distinguem sua narrativa sobre o passado da narrativa literária. Seguindo algumas reflexões de Michel de Certeau (1982), o compromisso do profissional de História com o verdadeiro se efetua a partir do cumprimento de um conjunto de técnicas – como a seleção, crítica e descrição das fontes – que legitimam e dão credibilidade ao seu discurso sobre o passado. Ainda assim, embora seguindo um processo diferente de construção, com menos liberdade criativa, o historiador pode e deve servir-se dos conhecimentos da Literatura para sua construção textual. Esta tem muito a enriquecer e complexificar o argumento de seu discurso, permitindo pensar de outras formas, por exemplo, o conjunto variado de possibilidades que compõem a vida de seus personagens históricos, bem como as diferentes temporalidades que se entrecruzam nas trajetórias dos indivíduos.

Para Selva Guimarães Fonseca (2003) os professores que assumem o compromisso de trabalhar com discursos literários enfrentam os seguintes questionamentos: “qual a especificidade do discurso literário e do discurso histórico? Quais fronteiras que delimitam esses dois discursos? Como trabalhar literatura e história, respeitando as especificidades do discurso literário?”. O que aproxima o discurso histórico e o literário é o fato de ambos serem narrativos. O discurso histórico tem compromisso com a explicação do real uma vez que se estabelece um diálogo do historiador com os testemunhos, os documentos que apresentam as evidências. Apoiado nesta comunicação o historiador relata “o real em movimento”, descreve a ação, as discrepâncias, aquilo que permaneceu ou as transições. “A obra literária não tem compromisso, nem a preocupação de explicar o real, nem tampouco de comprovar fatos. Trata-se de uma criação, um teatro mental”; um afastamento do real (FONSECA, 2003, p. 165).

A literatura é acima de tudo arte e como produto artístico está situada em um espaço/temporal, ou seja, possui origem social. Como linguagem literária ela pode informar ao historiador sobre a história que não logrou êxito, sobre sonhos malogrados, planos que não se consumaram. Ao historiador a análise dos textos literários disponibilizarão as pistas, os vestígios que denunciam valores, costumes, modo de ser, viver e agir das pessoas em meio a não realidade, a tensão e a possibilidade. Caberá

ao professor respeitar os limites do texto literário e a sensibilidade com a narrativa que poderá tornar seu ensino de história mais prazeroso.

Neste trabalho objetivamos refletir a dimensão política da educação, o seu desenvolvimento para a cidadania e o uso da literatura como fonte documental. Esclarecemos que as discussões que dizem respeito a História e a Literatura se inserem no âmbito da História Cultural e neste domínio da História, “[...] a relação entre a História e a Literatura se resolve no plano epistemológico, mediante aproximações e distanciamentos, entendendo-as como diferentes formas de dizer o mundo, que guardam distintas aproximações com o real”. Tanto a História quanto a Literatura são modos de explicar o presente, inventar o passado, pensar o futuro utilizando estratégias retóricas afim de colocar em forma de narrativa os fatos sobre os quais se propõem a abordar.

Ambas são formas de representar questões que são pertinentes aos homens da época em que são produzidas, possuindo um público destinatário e leitor. De acordo com Sandra Jatahy Pesavento, a História é regida pela relação que estabelece com seu objeto. Sua meta é atingir uma verdade sobre o acontecido que tenha a maior proximidade possível com o passado, e isto seria uma diferença fundamental entre ela (a História) e a Literatura (PESAVENTO, 2004, p. 80-82).

Pesavento considera que a literatura pode operar também como um suporte para os estudos historiográficos. A coerência de sentido do texto literário pode ajudar a orientar o olhar do historiador para muitas outras fontes e contribuir para que ele enxergue o que ainda não viu, de forma que a literatura possui, o efeito de multiplicar as possibilidades de leitura. Estaríamos, portanto, “[...] diante do “efeito de real” fornecido pelo texto literário que consegue fazer seu leitor privilegiado – no caso, o historiador, com o seu capital específico de conhecimento – divisar sob nova luz o seu objeto de análise, numa temporalidade passada”. A Literatura é, portanto, uma fonte privilegiada para o historiador, pois lhe garante acesso diferenciado ao imaginário, permitindo que ele enxergue traços que outras fontes não lhe forneceriam. Ela é a “[...] narrativa que, de modo ancestral, pelo mito, pela poesia ou pela prosa romanesca fala do mundo de forma indireta, metafórica e alegórica” (PESAVENTO, 2006, p. 6).

Consideramos, pois que a aplicação de obras literárias como subsídio para construir conhecimento histórico tem se tornado prática frequente entre os professores de história. A utilização de textos literários são objetos desafiadores e ao mesmo tempo

prazerosos para o docente que visa diversificar sua prática de ensino. No entanto, reforçamos a necessidade de superar a utilização da literatura apenas como introdução a um assunto ou a um conceito, ou até mesmo como uma fonte histórica lida de maneira anacrônica. Acreditamos assim, na necessidade de refletir sobre a aplicação da literatura não só na prática, mas também a partir de uma discussão teórica, objetivando uma prática pedagógica que possibilite aos alunos a construção de seu próprio conhecimento histórico.

As aulas de História tradicionais geralmente pouco atrativas para os alunos, podem ser renovadas ao aproximar o fazer historiográfico da prática pedagógica. Neste sentido, as fontes históricas, a exemplo da literatura, podem ser ferramentas importantes na produção do conhecimento histórico e podem ser utilizadas em sala de aula, criando um ambiente de socialização e de conhecimento, no qual os educandos participam de maneira ativa. Neste sentido, passamos à apresentação do objeto proposto para análise: a literatura “Quarto de Despejo: diário de uma favelada” da escritora Carolina Maria de Jesus. “Quarto de Despejo” (1960) é literatura que assume forma narrativa, o que nos permite entender que a narrativa histórica oferece uma importância significativa para a efetuação do aprendizado histórico.

Carolina, o “Quarto de Despejo” (1960) e a sala de aula

Por meio da linguagem literária é possível a construção de uma visão de História com metodologia que se aplica a sala de aula da Educação Básica e ao mesmo tempo é possível construir uma participação dos alunos. Para além do ensino de História promove-se o entendimento de questões referentes ao caráter subjetivo do ofício do historiador; potencializa-se a construção de um saber histórico que identifica o passado como algo repleto de significados em nosso presente. Afinal, acreditamos que essas reflexões podem levar os alunos à percepção de que são os nossos interesses que dirigem nossa compreensão histórica e, esta, por sua vez, permite que nos orientemos, no tempo.

Seguindo no nosso propósito de analisar o uso da Literatura como fonte documental no Ensino de História, buscamos problematizar e ressignificar a prática quando a empregamos na atualidade das salas de aula da educação básica. Acreditamos, pois, na proposta de trabalhar uma literatura que durante muito tempo foi considerada

marginal e que, nos últimos anos de discussão sobre cultura erudita e cultura popular vem ganhando espaço nas discussões de centros de estudos literários nas academias⁹³.

Antecedendo a apresentação da obra de Carolina Maria de Jesus (1914–1977) *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*” (1960) refletimos sobre esse passado tão recente e avaliamos como é essencial o trabalho do professor de História em sala de aula no Ensino Superior ou na Educação Básica colocando em prática a Lei 10.639/03. Não resta dúvida que essa Lei trouxe para o debate educacional discussões caras à valorização da herança cultural africana e/ou indígena; um reconhecimento de sua participação efetiva na formação da sociedade brasileira desde os primeiros séculos de colonização das Américas. A prática da Lei 10.639/03, em sala de aula, traz como compromisso para as licenciaturas de modo geral, abordagens que promovem reflexões acerca de uma revisão historiográfica para os livros didáticos revelando para as licenciaturas em geral a preocupação com as relações humanas.

Para Paulo Freire (1967) conceituar as relações na esfera “puramente humana” revela uma pluralidade que ultrapassa o alcance da ação, do pensamento ou da temporalidade. As relações do homem travadas no mundo e com o mundo é de natureza tal, de aspectos tão singulares que o diferenciam de qualquer outra tipificação da esfera animal. “Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida”. Consideremos, pois, que o homem “é ser de relações e não somente de contatos”. Sua existência no mundo descortina uma realidade “que o faz ser o ente de relação que é” (FREIRE, 1967, p. 46).

Freire (1967) considera de fundamental importância, que as propostas pedagógicas incorporem os indivíduos em suas totalidades: “Precisamos entender as crianças que chegam às escolas em diversos contextos, o da família negra, o da favela, como filhos de mulheres trabalhadoras. Sobre essa realidade escolar, periférica ele indaga: Que saberes e lutas eles trazem consigo para a educação?”. O homem ocupa, no mundo, uma posição que não se restringe a mera passividade. O seu aspecto natural/

93 A partir de 2019, para o vestibular da Universidade Estadual de Maringá/ UEM, figurará entre as obras literárias referendadas *“Quarto de Despejo: Diário de uma favelada”* (1960), da autora Carolina Maria de Jesus, mulher negra, favelada e que teve apenas dois anos de estudos formal. A obra substituirá *“Negrinha”* de Monteiro Lobato, obra considerada racista.

Sites: <http://cbnmaringa.com.br/noticia/vestibular-da-uem-sai-monteiro-lobato-entra-carolina-maria-de-jesus>; <http://sites.uem.br/neiab/o-reconhecimento-e-a-insercao-de-carolina-maria-de-jesus-no-vestibular-da-uem>

biológico e cultural dá-lhe condição criadora, destacando-se a sua capacidade de interferir. Herdeiro das experiências adquiridas, ele cria, recria e integra-se as “condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura” (FREIRE, 1967, p. 48).

Concomitante à biografia de Carolina Maria de Jesus faremos a apresentação e análise de trechos do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, primeira obra de Carolina, por meio dela seu estilo literário foi apresentado ao leitor. “Quarto de Despejo” tornou-se um grande fenômeno editorial, não só no Brasil, mas alcançou mais de 40 países. Nesta obra, a autora Maria Carolina de Jesus narra fatos cotidianos vivenciados por ela e por sua família, no período em que viveu na Favela do Canindé⁹⁴, em São Paulo. As anotações que resultaram no livro são escritas em forma de diário. Desta forma, acompanhamos uma narrativa situada no espaço (periferia de São Paulo) e no tempo (1953 a 1960) as impressões de Carolina sobre a vida, sobre si e sobre o entorno que a convida o tempo todo para as reflexões de escritora a partir da década de 1950. Em “3 de maio de 1958 – ... Fui na feira da rua Carlos de Campos, catar qualquer coisa. Ganhei bastante verdura. Mas ficou sem efeito porque eu não tenho gordura. Os meninos estão nervosos por não ter o que comer” (JESUS, 2014, p. 28).

Em seus relatos expõem “os costumes de seus habitantes, a violência, a miséria, a fome, as dificuldades para se obter comida” (JESUS, 2014, p. 05). O seu livro foi traduzido para outros 13 idiomas e segue denunciando uma realidade perversa, cruel e atual, em muitas regiões urbanas do país. De acordo com Farias (2017) na seção “Livros Novos”, da Tribuna de São Paulo, um redator que não se identifica escreveu em 1960: “Com o título Quarto de Despejo, divulga-se um livro de anotações diárias, escritas em português errado, de autoria da sra. Carolina Maria de Jesus. Sem dissimular o preconceito – como se morar na favela fosse uma questão de escolha de endereço – o anônimo afirma textualmente: “moradora num daqueles ‘mocambos’ ou ‘malocas’ da ribanceira do Canindé, em São Paulo”, é “mulher de cor, semianalfabeta, a viver de

94 O Canindé se constituiria em uma das favelas mais famosas de toda a cidade de São Paulo. Devemos considerar que as narrativas de Carolina em “Quarto de Despejo” deram sua contribuição de dar a ela visibilidade. Sua desativação ocorreu no início da década de 1960. As frequentes inundações ocasionadas pelas enchentes – a maior delas em dezembro de 1960 até fevereiro de 1961 – levou as autoridades a efetivar o plano de desativá-la. Em seu lugar têm-se a Marginal Tietê – oficialmente denominada SP-15 ou Rod. Professor Simão Faiguenboim – conjunto de avenidas e uma rodovia longitudinal que se transformam fisicamente em apenas uma margeando o rio Tietê.

expedientes, com a venda de jornais e bugigangas recolhidas nas latas e montes de lixo”. Ao encerrar sua crítica avalia a obra como um texto sem gramática, de escrita desordenada em cuja narrativa ocupa-se apenas de coisas imediatas como: “comida, mexericos, brigas” (TRIBUNA DE SÃO PAULO, 1960 *apud* FARIAS, 2017, p.232).

As coisas imediatas de que fala o “crítico” é a busca pela sobrevivência diária, ininterrupta; é a narrativa autêntica da situação aflitiva de criaturas marcadas pelo infortúnio, abandonadas a “própria sorte”, à mingua de qualquer atenção de poderes públicos e religiosos

Em 1953 eu vendia ferro lá no Zinho. Havia um pretinho bonitinho. Ele ia vender ferro lá no Zinho. Um dia eu ia vender ferro quando parei na Avenida Bom Jardim. No lixão, como é denominado o local. Os lixeiros haviam jogado carne no lixo. Ele escolhia uns pedaços. Disse-me: – Leva, Carolina, dá *pra* comer. Deu-me um pedaço. Para não *maguá-lo* aceitei. Procurei convence-lo a não comer aquela carne. Ele me disse que não. Que há dois dias não comia. Acendeu o fogo e assou a carne. A fome era tanta que ele não *pode* deixar assar a carne. Esquentou-a e comeu. Para não presenciar aquele quadro, saí pensando: faz de conta que eu não presenciei essa cena. Isto não pode ser real num *paiz* fértil igual ao meu. Revoltei contra o Serviço Social que diz ter sido criado para reajustar os desajustados, mas não toma conhecimento da existência infausta dos marginais. Vendi os ferros no Zinho e voltei para o quintal de São Paulo, a favela. No outro dia encontraram o pretinho morto. Os dedos de seu pé se abriram. Ele aumentou como se fosse de borracha, não trazia documentos. Foi sepultado como um Zé qualquer. Ninguém procura saber seu nome. Marginal não tem nome (JESUS, 2014, p.40).

Em uma narrativa forte, com muita crueza valendo-se da autobiografia e de um testemunho sem retoques, Carolina apresenta as particularidades de suas condições de vida, sobretudo dos desafios enfrentados cotidianamente para garantia de sua sobrevivência e dos seus filhos. “... Eu cato papel, mas não gosto. Então penso: faz de conta que eu estou sonhando” (JESUS, 2014, p.29). Em outros momentos a realidade é mais forte e ela faz observação de seu entono, o ano é maio de 1955. “Até que enfim parou de chover. Apenas o frio nos fustiga. E *varias* pessoas da favela não tem agasalhos. Quando uns tem sapatos, não tem *paletol*. Eu fico condoída vendo as crianças pisar na lama (...)”. Carolina observa que Canindé recebeu novos moradores. São pessoas curvadas sob o peso da desdita. Esfarrapadas, faces desnutridas foram expulsas da

“sala de estar” e agora “improvisam um barracão” (JESUS, 2014, p. 46).

Quanto infortúnio morar em um lugar sem nenhum atrativo. “Um lugar que não se pode plantar uma flor para aspirar o seu perfume, para ouvir o zumbido das abelhas ou do colibri acariciando-a com seu frágil biquinho. O único perfume que exala na favela é a lama podre, os excrementos e a pinga” (JESUS, 2014, p. 46-47). Enquanto registra o infortúnio dos recém-chegados vizinhos, Carolina considera que provavelmente haverá aqueles que duvidarão da veracidade de suas anotações: “Mas, as misérias são reais”.

O seu diário expõe do início ao fim a busca pela sobrevivência em meio a miséria social de uma favelada. O dia amanhece e ela tem seu pensamento tomado pela urgência de abastecer o barraco com água de uma única torneira para todos os moradores. Vender o que conseguiu catar na noite do dia anterior, vender e conseguir dinheiro para o pão, para o feijão, para o arroz ou a banha para cozinhar o macarrão, a linguiça ou os legumes encontrados no lixo. Seu principal pensamento é o dinheiro para mitigar a fome. A fome que ela diz ser “amarela”.

Segundo levantamentos de Suzana Pasternak Taschner (1982) sobre o aparecimento e difusão das favelas na cidade de São Paulo pode-se considerar seu surgimento ou visibilidade na década de 1940. “O Diário de São Paulo (01/10/1950) relata uma pesquisa feita pela Divisão de Estatística e Documentação da Prefeitura de São Paulo (hoje extinta) sobre a favela do Oratório, na Mooca, zona leste de São Paulo”, abrigando em casebres de madeira 245 pessoas e apenas seis espaços com função de serem espaços sanitários. Ainda em 1940 há registros de uma favela na rua Guaiurus, na Lapa (zona central) com uma população de 926 pessoas morando em 230 “domicílios”. “No Diário de São Paulo (06/8/1950), há um artigo sobre a favela do Ibirapuera (27 domicílios, 144 pessoas) já se comentava que os moradores desses assentamentos eram pessoas pobres e não vadios e malfeitores, fortalecendo uma evidência empírica retomada na década de 70”. Outros aglomerados são mencionados como: “a favela Ordem e Progresso, na Barra Funda, zona central do município (hoje erradicada), a favela do Vergueiro, na zona sul (também erradicada) e a de Vila Prudente, na zona leste, ainda existente”. Em final de 1957 a cidade de São Paulo possuía 141 núcleos de ocupação, no total somavam 8.488 barracos com cerca de 50.000 favelados (TASCHNER, 1982).

Em meados dos anos de 1960, Canindé foi desativada da sua condição de favela

para a construção da Marginal Tietê. Mas, enquanto existiu foi o cenário que bafejou e inspirou a autora como uma “amarga realidade dos favelados na década de 1950”, e que se transporta para uma realidade ainda presente em nossa sociedade. A favela do Canindé, no século XX se constituiu espaço social literalmente marginal. Não diferindo de outros espaços ocupados pela extrema pobreza, Canindé era suja, turbulenta, violenta, triste e competitiva no sentido da sobrevivência humana. Mas possuía o agravante de estar situada às margens do rio Tietê.

Nos períodos de chuva abundantes, as precárias moradias, eram invadidas pelas águas do rio que carreavam toda a sujeira da cidade. Assim escreveu em “5 de janeiro de 1959 – ... está chovendo. Fiquei quase louca com as goteiras nas camas, porque o telhado é coberto com papelões e os papelões já apodreceram. As águas estão aumentando e invadindo os quintais dos favelados”. No dia 6 de janeiro de 1959 ao acordar as 4 horas da manhã para abastecer sua morada de água precisou enfrentar o alagadiço do rio Tietê que transbordou e tomou conta dos quintais. “Que suplício entrar na água de manhã. E eu que sou frienta. Mas a vida é assim mesmo” (JESUS, 2014 p. 132).

Carolina descreve suas impressões sobre as visitas que faz a cidade e o define como o paraíso. Repara na elegância das mulheres e crianças “tão bem vestidas” e os compara com os favelados andrajosos. Em 7 de julho de 1958 – “As casas com seus vasos de flores e cores variadas. Aquelas paisagens hão de encantar os olhos dos visitantes de São Paulo, que ignoram que a cidade mais afamada da América do Sul está enferma: Com suas úlceras, as favelas” (JESUS, 2014, p.85)

Nas décadas de 1950/ 1960 a condição de Carolina – mulher negra, pobre e semianalfabeta – a faz parcela excluída pela sociedade brasileira letrada e figura nas estatísticas de migrantes que lutam contra o rebaixamento social de sujeitos miseráveis no movimento de “modernização” do país. Carolina, consciente do pertencimento racial e social expõe nas páginas de seu diário, em uma literatura periférica/marginal, sua condição feminina de empregada doméstica, favelada e catadora de papel. Em 13 de maio de 1958 – “Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a Dona Alice. Ela deu-me a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos. E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual – a fome! (JESUS, 2014, p.32)

É difícil analisar a obra de Carolina distanciada de sua biografia, visto que

praticamente toda a sua obra é autobiográfica. Sendo assim, é fundamental apresentar alguns dados sobre a sua vida e sobre o contexto de suas narrativas. Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento, Minas Gerais em 14 de março de 1914, neta de escravo alforriado, viveu sua adolescência na terra natal. Mais tarde mudou-se com a mãe para o interior de São Paulo, indo anos depois para a capital onde trabalhava de doméstica. Carolina tinha dificuldades em sujeitar-se as submissões empregatícias em um país que ainda vivia resquícios de uma sociedade escravocrata. Estudou por pouco tempo, ainda assim devido à ajuda de uma benfeitora. Mãe de três filhos, nunca foi casada, sem ajuda dos pais de seus filhos catou papel para sustenta-los.

Carolina tinha o gosto pela leitura. Em sua atividade de catadora de papel, guardava as revistas e estava sempre escrevendo o que resultou nos cadernos que compõem seu diário. Com a descoberta de seus manuscritos em 1958, em 1960 foi publicado em forma de livro com o título: *“Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”* – na noite de autógrafos vendeu 600 livros. Com o sucesso das vendas, deixa a favela mudando-se para uma casa de alvenaria, sonho que sempre esteve presente em seu diário: sair da favela, morar em casa de alvenaria.

“Chegamos a livraria Francisco Alves. Perguntei pelo escritor Paulo Dantas. A senhora que estava na caixa telefonou-lhe. Ele viu-me lá do alto e deu ordem para eu ir de elevador... surgiu o Senhor Del Nero e cumprimentou-me. Surgiu o senhor Lélío de Castro Andrade e o Senhor Paulo Dantas apresentou-me. Conversamos e eu fui perdendo o acanhamento e tinha a impressão de estar no céu. A minha cor preta não foi obstáculo para mim. E nem meus trajes humildes. Foram chegando repórteres, entrevistaram-me e fotografaram-me e ficaram lendo trechos do diário” (JESUS, 1961, p.17).

A despeito da não aprovação de uma parcela significativa da elite literária clássica o sucesso de Carolina Maria de Jesus atravessa as fronteiras do Brasil. Recebe homenagens acadêmicas no Brasil e em 1961 viaja para a Argentina onde é agraciada com a “Orden Caballero Del Tornillo”. O seu livro foi traduzido para outros 13 idiomas e nos últimos 35 anos segue denunciando uma realidade perversa, cruel e atual, pois a temática de que trata seus livros são denúncias de problemas sociais presentes na atualidade urbana de metrópoles brasileiras; realidade social dos grandes centros do país que não afetam somente a identidade de um sujeito, mas a identidade coletiva do

humano genérico. Em 15 de maio de 1958, escreveu: “Eu classifico São Paulo assim: O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam lixos (JESUS, 2014, p. 32).

Após o sucesso com o livro/diário, Carolina Maria de Jesus lançou outros títulos *Casa de Alvenaria (1961)*, *Pedaços de fome (1963)* e *Provérbios (1963)*, que diferente do primeiro não alcançou prestígio nacional. Conquanto tenhamos arrastado décadas de um equívoco chamado “democracia racial” durante o período vigente após o golpe de 64, uma censura foi institucionalizada e a arte de modo geral – literaturas, cinema, peças teatrais –, bem como a opinião do indivíduo ou a liberdade de expressão tiveram seus limites impostos. Neste caso, para o novo poder institucionalizado a opinião de uma mulher afrodescendente, mãe solteira e moradora de favela, oferecia uma repercussão indesejada. Na nova sociedade que se delineava era de fundamental importância divulgar o Milagre Econômico (1968-1974) trabalho que ficou ao encargo da mídia. A vitória da seleção brasileira em 1970, também, foi “ópio” que deflagrou a euforia nacional e o esquecimento da política.

A literatura de Carolina e as possibilidades didáticas

A obra “Quarto de Despejo” publicada em 2014 traz o prefácio do jornalista Audálio Dantas, descobridor de Carolina. Audálio narra a emoção ao ser apresentado para as anotações de Carolina, enquanto esta afirmava categoricamente que “ela tinha o que dizer”. O jornalista, estava em um trabalho de campo coletando informações para escrever sobre as favelas e ali estava, pelas mãos de Carolina, material sem retoque, como sem retoques são as favelas e os favelados. “A história da favela que eu buscava estava escrita em uns vinte cardernos encardidos que Carolina guardava em seu barraco. Escritor nenhum poderia escrever melhor aquela história: a visão de dentro da favela” (Prefácio por Dantas, JESUS, 2014, p. 2).

Ao tecermos consideração sobre as sequências didáticas e o uso da literatura – aqui entendida como um instrumento que pode e deve colocar a disposição do docente uma certa variedade de ações educativas no uso da literatura. Entendemos a possibilidade de tratar a literatura como fonte histórica para um recurso didático com autonomia. Não apresentamos atividades fechadas, mas sim oportunidades de trabalhar

com história e literatura. Procuramos estimular a produção do conhecimento histórico pelo educando auxiliando docentes através da apresentação de sugestões de atividades, textos e reflexões.

Apontamos possibilidades práticas para a utilização da literatura em sala de aula, por meio da obra “Quarto de despejo: diário de uma favelada” de Carolina Maria de Jesus, afim de construir caminhos que permitam a formulação de orientações didáticas com outras obras literárias na proposição de um produto didático-pedagógico.

Sobre as atividades para a sequência didática, ao analisar objeto – Carolina e sua obra –, além das questões já abordadas acima, ponderamos sobre sua condição de mulher negra, favelada e mãe que em seus registros publicados em 1960, escreve de maneira conciente sobre o racismo presente nas relações sociais de seu tempo. Relações sociais e racismo que poderiam ser ampliadas para análise da sociedade brasileira da nossa atualidade. A autora em sua narrativa nos permite um entrever de sua vida de mulher, negra, moradora da favela, inserida num contexto de desigualdade social, de exclusão de direitos civis, políticos e sociais. Sendo assim, ao relatar o racismo em seu texto, Carolina se coloca como narradora das dificuldades experienciadas por tantos e tantos negros e pardos que vivem situações análogas.

A partir da intensificação das lutas empreendidas pelos movimentos sociais em prol da universalização dos direitos em paralelo à existência de diferentes identidades, há de se ressaltar que grandes avanços foram dados no tocante às relações étnico-raciais no Brasil, a exemplo das Leis 10.639/2003, 11.645/2008, além da própria Constituição Federal de 1988 que em seus artigos 215 e 242 redefine o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro.

Nesse sentido, outro documento que visa à transformação dessa realidade social imbuída em preconceito e discriminação são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Por meio da educação, elas tentam oferecer respostas às demandas da população afrodescendente através de “políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (SILVA, 2004, p. 10).

Por esse documento fica definido que é dever do Estado a promoção de políticas de reparações que garantam a universalização dos direitos sociais, visto que, sem a

intervenção do Estado, os marginalizados, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente – e as estatísticas mostram essa realidade sem deixar dúvidas –, romperão com o sistema meritocrático que agrava as desigualdades gerando injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundamentados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (SILVA, 2004,).

Considerações Finais

O livro *Quarto de Despejo* (1960), escrito por Carolina Maria de Jesus entre 1953 e 1960, é uma literatura que retrata fielmente o cotidiano da favela. Conforme disse Audálio Dantas, quem mais poderia retratar essa realidade de ausências, em cores, odores e sons senão Carolina? Analisar esses registros significa refletir sobre a necessidade urgente de políticas de reparações. Trata-se de uma escrita *in loco*, ou seja, viver para narrar o cotidiano da autora e dos moradores da favela do Canindé empurrados, que são, para uma marginalidade de disputa com os urubus enquanto a urbanidade paulista explode.

A atualidade das denúncias contidas no livro de Carolina Maria de Jesus “*Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*” está completando sessenta anos. Seis décadas e a conjuntura social do Brasil ainda apresenta um quadro de violência e indiferenças com as injustiças sociais muito significativo. O cotidiano do jovem negro, afrodescendente ou mestiço que habita espaços semelhante ao “quarto de despejo” de São Paulo de 1960 é repleto de armadilhas. Os noticiários nos revelam uma estatística que assegura a necessidade de se trabalhar nas escolas as anotações de Carolina promovendo um estranhamento em acontecimentos diários que vão sendo naturalizados. Que a crueza das palavras de Carolina nos desperte para a realidade do nosso bairro, da nossa rua, das favelas e nos leve a observar o caráter humano desses espaços ocupados.

Sendo assim, o reconhecimento do abismo social entre negros e brancos no território nacional traz consigo a necessidade de conhecimento e difusão acerca da história e cultura dos povos afrodescendentes; da adoção de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade; do diálogo e respeito à pessoa negra; de questionamentos acerca dos preconceitos relacionados às questões étnico-raciais; da importância histórica dos movimentos de resistência negra; e ainda não apenas do acesso à educação, mas,

de estratégias que garantam o acesso, a permanência e êxito em toda sua vivência educacional.

Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva considera que as ações afirmativas garantidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana estão em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, com o objetivo de combate ao racismo e a discriminações, tais como: a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia (SILVA, 2004, p. 12).

Porém, como o próprio texto diz o sucesso dessas políticas também está diretamente relacionado com sentimento de valorização e apoio tanto de professores quanto de estudantes (negros e não negros) o que, por conseguinte, pode representar um entrave considerável nas conquistas dos seus objetivos. Pois, o cenário atual enfrentado pela docência no país não parece muito favorável, sobretudo, em virtude do crescimento dos índices de violência que acabam afetando não só o entorno das escolas, mas, a própria comunidade escolar e o professor. Além disso, a debilidade das políticas salariais do país para a carreira docente aliada a carência infra estrutural e profissional em diversas escolas espalhadas de norte a sul também ratificam esses problemas, assim como, intensificam a própria necessidade “de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola” (SILVA, 2004, p. 13).

Devemos aprender e ensinar em meio às relações étnico-raciais no Brasil tendo em vista a promoção da garantia dos direitos sociais de modo igualitário em uma sociedade que se forma a partir de diferenças contínuas o que por si só é um grande desafio. Sobretudo, por que não se trata apenas da existência de leis. De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) envolve, inclusive, uma mudança de comportamento interpessoal; um rompimento com sentimentos de superioridade e inferioridade. Seguindo as ideias da autora, apesar da necessidade das políticas públicas de inclusão – que conseqüentemente, também representam ações de combate ao racismo e as discriminações –, se faz necessário o desenvolvimento de uma consciência política e

histórica sobre a diversidade.

Carolina, ao relatar sua compreensão do que seria uma classificação para os negros, cria sua própria construção de identidade racial. A autora não entendia os negros dentro de uma única identidade, coesa e hegemônica, tal qual muitos autores a definiam. A realidade na qual Carolina estava inserida lhe proporcionava uma compreensão que ia além de padrões estabelecidos. As identidades as quais a autora observava estavam imbuídas de outros valores e significados, que vão além da cor da pele (AZEREDO, 2018).

Por meio dos textos estudados desconstrói-se a ideia de uma única origem, como também de uma única forma de construir as relações com o seu tempo. O fato de ser uma mulher, negra, moradora de favela, mãe solteira, congrega em Carolina Maria de Jesus, uma diversidade de identidades, que não são expressas de forma a repetir um padrão; trata-se de um processo dialético, que se ressignifica, à medida que a realidade vai apresentando seus desafios. A escolha de Carolina Maria de Jesus significou um desafio na construção de uma prática pedagógica que deveria tornar sua história conhecida e atraente aos alunos, ao mesmo tempo articulá-la à proposta de discutir as identidades étnico raciais e o racismo, na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. *Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?* In: GONÇALVES, Márcia de Almeida... [et al.]. Qual valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. pp. 21-39.

AZEREDO, Edson Guimarães de. *As muitas vidas e identidades de Carolina Maria de Jesus: o uso do biográfico e do autobiográfico no ensino das relações étnico raciais*. Dissertação de Mestrado. ProfHistória. URJ. 2018. <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432029/2/Edson%20Azeredo.pdf> <acesso em outubro de 2020>

BODEI, Remo. *A História tem um sentido?* Tradução: Reginaldo Di Piero. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. *História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende*. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; GONTIJO, Rebeca. (org). A escrita da história escolar: memória e historiografia. 1ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 65-79.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves da. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília| DF| Outubro| 2004 - CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. [http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20 %20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf](http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf) <acesso em setembro de 2020>

_____. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*. Revista Educação. - Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/aprender-ensinar-e-relacoes-etnico-raciais-no-brasil,9de86e97-35cf-40df-820e-e6791f80bd71> <acesso em setembro de 2020>

FARIAS, Tom. *Carolina: uma biografia*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas, SP: editora Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967 (32ª impressão).

JESUS, Carolina Maria de. *Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada*. Rio de Janeiro: Editora Paulo Azevedo LTDA, 1961.

_____. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10ª ed. - São Paulo: Ática, 2014.

_____. *Diário de Bitita*. São Paulo: SESI- SP editora, 2014.
PESAVENTO, Sandra Jatthy. *História e História Cultural*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

TASCHNER, S. Pasternak. *Moradia da pobreza: habitação em saúde*. Tese em Saúde Pública – USP. São Paulo. 386 páginas, 1982. Disponível em:<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6132/tde-04012018_173054/publico/DR_170_Taschner_1982_v2.pdf> acesso em 20 de junho 2020.

No ritmo e na rima: ensinando história a partir da música do Rapper Emicida

*Michele Perciliano*⁹⁵

*Ricardo Tadeu Caires Silva*⁹⁶

Introdução

O uso de diferentes linguagens no ensino tem sido apontado pelos especialistas como uma importante estratégia para o processo de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, inclusive na disciplina de História (FERREIRA: 2002). Tal afirmativa é ainda mais válida se considerarmos as transformações tecnológicas ocorridas nas últimas três décadas, as quais vem contribuindo para mudar significativamente o perfil dos alunos. Nesse sentido, é voz geral entre os docentes mais experientes que os alunos de hoje em dia são mais “desobedientes”, “inquietaos”, “impacientes”. Tais características são fruto das mudanças nos padrões de comportamento familiar e social, mas também são provocadas em parte pelo advento de novas tecnologias como games, a internet, o celular, as redes sociais, etc. (LÉVY: 2009). Nesse sentido, afirma a historiadora Circe Bittencourt:

A escola sofre e continua sofrendo, cada vez mais, concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédio de sistemas de comunicação audiovisuais, por um sistema de dados obtidos por imagens e sons, com formas de transmissão diferentes das que têm sido realizadas pelo professor que se comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livro, nas salas de aula. (BITTENCOURT: 2011, P,14)

Assim, os desafios tem sido tantos e demasiados que aos professores (as) não resta outra alternativa senão aliar-se aos novos instrumentos tecnológicos e usá-los a seu favor, sob pena de perder cada vez mais a atenção dos alunos. Por isso, torna-se inevitável refletir sobre quais estratégias os professores e as escolas devem adotar para atender com eficiência as novas gerações. No tocante a disciplina de História, uma das estratégias mais indicadas é o uso diferentes linguagens nas aulas – tais como o cinema,

95 ProfHistória – UNESPAR). E-mail: michele.perciliano@yahoo.com.br

96 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. E-mail: rictcaires@gmail.com

a música, os jogos, a literatura e a internet. (BITTENCOURT: 2011; NAPOLITANO: 2016).

Foi pensando nessas questões e também na importância da implementação da lei 10.639/03 - que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira - que elegemos a música como importante ferramenta para se ensinar História.⁹⁷ Trabalhar com música aproxima o professor dos alunos (as) na medida em que contribui para o conhecimento da bagagem cultural destes últimos; ou seja, daquilo que estes consomem e produzem em termos culturais. Assim,

o aluno, mesmo sem conhecimento técnico, possui dispositivos (alguns inconscientes) para dialogar com a música. Esses dispositivos, verdadeiras competências de caráter espontâneo ou científico, não são fruto apenas da subjetividade do ouvinte diante da experiência musical; eles sofrem influências de ambientes sócio-culturais, valores e expectativas político-ideológicas, situações específicas de audição – repertórios culturais socialmente dados. O diálogo-decodificação-apropriação dos ouvintes não ocorre de forma isolada pela letra ou pela música, mas no encontro, tenso e harmônico a um só tempo, desses dois parâmetros básicos e de outros elementos que influenciam a produção e a apropriação da canção (vestimentas, comportamento e dança) (ABUD, Katia Maria; ALVES, Ronaldo Cardoso; SILVA, André Chaves de Melo, 2013, p. 62).

O estilo musical por nós escolhido foi o *rap* e o *hip hop*, oriundo dos guetos norte-americanos e introduzido no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 do século passado, o movimento *hip hop* é caracterizado pela riqueza de linguagens, pois congrega em sua prática elementos como a dança, a música, o grafite, a poesia, o vestuário e a gíria. Em nosso país, este estilo musical se popularizou na década de 1990 sobretudo a partir da atuação dos *Racionais Mc's*, com suas composições políticas de forte teor denunciatório das desigualdades de raça e classe social (TEPERMAN: 2015). De lá para cá, o movimento só cresceu e passou a contar com diversos artistas e grupos consagrados, a exemplo de Thaíde e DJ Hum, Sabotage, MV Bill, Rappin' Hood, Emicida, Criolo e, mais recentemente, Djonga, Rincon Sapiência e Baco Exu Blues, dentre outros.

Por sua vez, a escolha do *rapper* Emicida ocorreu por conta de sua condição de

97 A lei foi sancionada em 09 de janeiro de 2003 pelo recém-empossado presidente Luís Inácio Lula da Silva. BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Em 2008, a lei 10.639/03 foi alterada para também incluir a história e cultura indígena. Ver BRASIL. Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 01 de dez. 2017

intelectual negro, que faz de sua arte um veículo de crítica social às mazelas que ainda hoje se abatem sobre grande parcela da população negra brasileira. Além do mais, é de suma importância que os alunos afrodescendentes possam ter artistas negros como referenciais positivos em sua formação. Ao observar a discografia deste artista é possível perceber como suas letras são ricas em elementos da cultura brasileira, retratando não só como é o cotidiano de um brasileiro negro de qualquer localidade pobre, mas relacionando esta condição com o nosso passado escravista e, em especial, com os grandes movimentos e lutas sociais que envolveram a figura do negro na história do nosso país.

Cabe ressaltar aqui que, embora haja algumas produções tendo por objeto a música (NAPOLITANO: 2016), ainda são poucos os trabalhos a focar as manifestações da cultura popular no ensino. Nesse sentido, trazer as canções do *rap* e do *hip hop* para as aulas de História é inserir nos meios acadêmicos e na cultura escolar as manifestações culturais que estão presentes no cotidiano da maioria dos alunos das escolas brasileiras, em especial das escolas públicas das periferias urbanas. Consideramos que o exercício de interpretação das músicas, através da correlação entre letra e realidade, propicia aos alunos a prática da crítica social por meio correlação entre a arte e a realidade (DAYRELL:2005; SOUZA, 2012).

Ainda que o estudo da música como recurso didático não seja exatamente uma novidade (ROZA: 2013), a ideia de abordar a obra de um jovem artista negro, como Emicida, cujo estilo musical era até pouco tempo visto como marginal, é digna de destaque. Afirmamos isto porque durante muito tempo as manifestações da cultura popular foram consideradas “menores” ou “inferiores” e, portanto, eram desprezadas enquanto objeto de estudo e reflexão. Assim, trazer à cena principal as criações musicais deste artista é inovador, visto tratar-se de um jovem, de origem humilde, que com imensa criatividade e genialidade traduz os sabores e os dissabores vividos pela sua classe social e seu grupo étnico na forma de poesia, rima e melodia.

Quem é Emicida?

Leandro Roque de Oliveira ou Emicida nasceu no dia 17 de agosto 1985, no seio de uma família modesta que vivia na zona norte de São Paulo, mais precisamente no

jardim Fontelis. Sua, mãe, Dona Jacira, casou-se muito cedo, aos 13 anos, com Miguel de Oliveira. E cedo também vieram os filhos: Kátia, Katiane, Leandro (Emicida) e Evando (Fióti). Por obra do destino, Miguel, que era DJ, veio a falecer precocemente, quando Emicida possuía apenas 06 anos.⁹⁸ Com a ausência da figura paterna e diante da necessidade de alimentar a prole, Dona Jacira, então com 26 anos, passou a fazer faxina e trabalhar como empregada doméstica. Mais tarde, fez curso técnico de enfermagem e passou a trabalhar em dois empregos.⁹⁹

A infância de Emicida transcorreu como a maioria das crianças das periferias das grandes cidades, ou seja, convivendo com a extrema pobreza, o desamparo do Estado, a violência e o tráfico de drogas: “Teve dia de eu sair para a escola, abrir o portão da minha casa e ter um cara morto na minha porta”.¹⁰⁰ Emicida revela também que perdeu muitos amigos de infância para o crime:

Perdi muitos amigos para o crime. A gente vive muito próximo do crime. É f..., eu não vou dizer que nunca vislumbrei a possibilidade de virar bandido. Para quem está ali e não tem outra referência, é f...: os caras têm as minas mais ‘da hora’, os carros mais ‘da hora’, as motos, vivem com dinheiro, cordão. Dá um parafuso na sua cabeça. Graças a Deus, com uns 16 anos virou uma chave na minha cabeça e eu entendi tudo o que a minha mãe tinha feito.¹⁰¹

Assim como acontece com a maioria dos adolescentes e jovens negros das periferias, desde cedo o trabalho passou a fazer parte de sua vida. Tendo por obrigação ajudar a manter financeiramente a casa, trabalhou como ajudante de pedreiro e depois como auxiliar de escritório: “Já fui pedreiro, pintor, já vendi hot-dog, já fui assistente de estúdio, já fui artesão, trabalhei um tempo com ilustração de livros infantis”; além de “catar papelão” e “carregar sacola no mercado”, diz Emicida.¹⁰²

Quanto aos estudos, Leandro frequentou a escola até o Ensino Médio. Depois, também se formou técnico em *design* pela *Arte São Paulo*. Em entrevista ao músico

98 Segundo o próprio Emicida, seu pai se envolveu numa briga de bar e morreu ao bater a cabeça no meio fio da rua. À época, Miguel bebia muito e estava separado de Dona Jacira.

99 Este e os demais grifos nas citações são de nossa autoria. Atualmente Dona Jacira atua como “artista plástica”, que pinta, borda, tece, escreve, cultiva plantas, etc. Sobre a trajetória da mesma ver a entrevista ao programa *Manos e Minas*, exibido na TV Cultura de SP. disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-jBIB6abxxTc>.

100 Entrevista à Revista *Rolling Stone*, 16/06/2011.

101 Entrevista ao site *Geledés*, concedida em 12 de abril de 2012.

102 Entrevista ao portal *Terra* em 29 de setembro de 2009.

e apresentador João Gordo, no Programa “*Eletrogorgo*”, exibido pelo Canal Brasil, o rapper declarou que desde cedo passou a odiar a escola por conta do racismo que sofria:

Gostava de estudar, mas odiava a escola. Minha mãe trampava de doméstica, começou a tramar nuns bairros de dinheiro e arrumou uma escola para mim lá perto. Eu chegava, **era o único pretinho da sala, os caras: ‘macaco’, ‘cabelo de Bombril’**... Tinha que sair no soco todo dia. Na terceira série, mudei de escola porque estava dando uns problemas.¹⁰³

Mais recentemente, noutro programa de entrevistas, mais especificamente o “*Conversa com Bial*”, Emicida relatou ao apresentador global Pedro Bial que:

Durante muito tempo na minha vida achei que minha pele era feia, meu cabelo crespo era feio, que eu não devia ir pro mundo. Eu entrava na escola e na primeira semana queria sentar lá no fundo, ser invisível, que ninguém me visse. Aquele ambiente era agressivo para mim, toda hora ia aparecer uma piadinha com meu cabelo. É na escola que uma criança preta tem o primeiro baque, é marcada como diferente. Estava na pré-escola e começaram a me chamar de macaco. [...] Na escola, era uma sensação desagradável, já que o protagonismo da nossa história não era nosso nem no dia em que éramos libertados. Era comum sermos alvo de piadas e insultos. Todas aquelas crianças ali, que referências tinham daquilo?¹⁰⁴

De fato, o racismo é um dos fatores que provoca a evasão escolar dos afrodescendentes, na medida em que afeta profundamente a subjetividade e autoestima destes, como bem destacou Eliane Cavalleiro:

A existência do preconceito e da discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores [...]. Essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser quem é, pois isso lhe confere participar de um grupo inferiorizado dentro da escola, o que pode minar a sua identidade. Resta à criança branca a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, igualmente irreal, dos indivíduos negros (CAVALLEIRO, 2002, p.98).

Os episódios de discriminação e racismo, contudo, não foram suficientes para que

103 Entrevista ao apresentador João Gordo, em 22 de agosto de 2017.

104 Entrevista ao jornalista Pedro Bial em 17 de novembro de 2017, no *Programa do Bial*, da Tv Globo.

Leandro abandonasse a escola. E assim, entre idas e vindas, ele concluiu o Ensino Médio.

Mas foi sobretudo na música, e em especial no *rap*, que ele encontrou forças para prosseguir adiante e continuar sonhando com uma vida melhor. A trajetória musical de Emicida começou cedo, pois ainda criança ele já presenciava os bailes *black* que os pais organizavam na periferia de São Paulo.¹⁰⁵ Na adolescência, o garoto franzino e tímido já compunha músicas para outros amigos gravarem e ensaiava cantar seus versos nas batalhas de *mc's* nos bairros da periferia de São Paulo. O sucesso obtido nas disputas de rua estimulou Emicida a gravar suas músicas - o que foi feito inicialmente de modo caseiro e artesanal. Com o sucesso das vendas de suas mixtapes, sua projeção só aumentou e não tardou para que gravasse o seu primeiro álbum.

Emicida ganhou esse nome pelas diversas batalhas de rappers que disputava em São Paulo, nas quais geralmente saía vencedor. Tal nome, é fruto da força com a qual derrotava seus oponentes – uma espécie de morte artística do adversário –; ou seja, ele era uma espécie de homicida no uso das rimas, “matando” todos os seus oponentes. Mais tarde, ele mesmo criou um novo significado para o apelido, uma espécie de sigla, que significaria “Enquanto Minha Imaginação Compõe Insanidades Domino a Arte”.

Entre Mano Brown, líder dos *Racionais* e expoente maior da primeira geração do *rap* nacional, e Emicida existe, pelo menos, uns quinze anos de diferença. Nesse intervalo de tempo, o Brasil passou por importantes transformações sociais. Maior escolaridade, acesso ao consumo, internet, meios de comunicação de massa; enfim, uma série de mudanças que colocaram não só o público como também *rappers* como Emicida num contexto diferente do país de décadas atrás. Hoje, estar constantemente na mídia e ser politizado é algo natural, algo que não acontecia como os adeptos do rap dos anos 1980 e 1990:

O problema de “fazer sucesso” e ao mesmo tempo “ser contra o sistema”, amplamente tematizado pelo Racionais, é visto pela nova geração como questão superada. Emicida defende o “direito de fazer sucesso” desde o *hit* “Triunfo”, que o lançou em 2008. No disco novo, aventura-se para além do registro característico do *rap* e solta a voz em melodias com alturas – algo que outro rapper, Criolo, já vinha fazendo e que é, quase que por definição, um recurso musical conciliador. (TEPERMAN, 2015)

105 Sobre os bailes black ver FRY, Peter. Para inglês ver. Rio de Janeiro: Zahar, 1982; e também HANCHARD, Michel G. *Orfeu negro e o poder. O Movimento Negro no Rio de Janeiro e São Paulo*. Rio de Janeiro: São Paulo: Eduerj, 2001, pp. 134-142.

No seu canal no *facebook*, com o apoio de uma equipe gráfica, o cantor inaugurou em 2018 o quadro “Decodificando Emicida”, onde explica trechos de suas músicas e relembra partes de sua história de vida, entrelaçada a letra de algumas delas, como a conhecida *Levanta e Anda*. Lá, comenta sobre a infância difícil no bairro de Fontalis, em São Paulo, onde vivia em um barraco sujo e de chão batido com seis pessoas da sua família, o “cômodo incômodo”, como diz a letra de uma de suas canções. Relembra a dificuldade vendo-se órfão de pai aos seis anos e da falta de representatividade que sua infância foi marcada, sobretudo pelos desenhos animados e super-heróis que via na TV. Foi crescendo e vendo essa falta de representatividade que Emicida diz ter percebido que a estrutura do mundo a qual pertencia não era feita para ele, ou seja, para os afrodescendentes de origem humilde.

As primeiras gravações em estúdio profissional ocorrem no ano de 2005. Já o primeiro *single*, de título *Triúnfo*, foi gravado em 2008, acompanhado de um videoclipe que teve visualizações significativas nas redes sociais. No início de 2009 lançou o mixtape “*Pra quem já Mordeu um Cachorro por Comida, até que eu Cheguei Longe*”, uma coletânea de tudo o que já havia produzido desde o início da carreira. Nesse mesmo ano chegou a ser indicado a diversas categorias em um dos prêmios mais importantes da música brasileira para o público jovem, o *Video Music Brasil 2009*, da MTV, mas acabou não levando nenhuma premiação. Vence em 2011, com videoclipe e artista do ano, com a música *Então Toma* e no ano seguinte na categoria música do ano. Em 2015, pelo canal Multishow, ganha o prêmio de melhor clipe, com a música *Boa Esperança*. Em 2014 também é aclamado com o Prêmio Contigo de destaque do ano, na categoria musical.

Em 2010, lança os *singles Besouro e Emicidio* e faz uma participação no *Programa do Jô* que o coloca nos *trending topics* do *twitter*, rede popular por conter os assuntos mais comentados no mundo. Em 2011, produz um álbum com diversas parcerias e o disponibiliza gratuitamente na internet para *download*, além de participar do *Rock in Rio*. Fez participações em reportagens nos programas *Manos e Minas* da TV Cultura e no programa *Sangue B*, da MTV.

A partir do momento que Emicida estabelece parceria com outros artistas, abre-se um novo leque de opções e o mesmo diversifica sua sonoridade. Seu público percebe a mistura e dessas parcerias nasce projetos como o que fez com Criolo, artista de

igual notoriedade no cenário e que tem ideais semelhantes aos seus. Juntos, fizeram projetos para o SESC que acabaram levando à gravação de um CD e um DVD em 2013, fruto da parceria e amizade.

O auge vem mesmo em 2013, quando finalmente lança o primeiro álbum físico, de título *O Glorioso Retorno De Quem Nunca Esteve Aqui*. O resultado das vivências e contatos com diversos artistas mostra um artista mais aberto, com um *hip hop* influenciado pelo samba e outras nuances como o funk. Como o ele mesmo afirma, é muito importante e rico fazer esse tipo de parcerias uma vez que

(...) o Brasil é um país muito rico musicalmente, empobrece muito se a gente não olhar pra quantidade de artista bacana que a gente tem aqui dentro. Não queria que o meu *rap* música fosse uma reprodução do que acontece na música dos EUA. (Emicida, entrevista em 16 de Setembro de 2015 para *O Manual do Homem Moderno*).

Em 2015, mergulha numa viagem de descoberta por países africanos como Angola e Cabo Verde. O resultado dessa imersão é o álbum *“Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa...”*. Com a participação de nomes importantes da música popular brasileira, tais como Caetano Veloso e Vanessa Da Mata, o disco logo se tornou um dos mais emblemáticos de sua carreira. Nele, homenageia a mãe, dona Jacira, e faz alusão até mesmo ao feminismo negro, como na faixa *Mandume*. Emicida diz que uma das suas maiores inspirações é a mãe, que muito cedo teve que batalhar para sustentar – sozinha - a família.

A experiência na África foi enriquecedora, o material humano tanto criativo o fez evoluir muito como pessoa, está fazendo diversas viagens e diz ter vontade de fazer até quadrinhos:

Tive a chance de me conectar com uma ancestralidade que foi interrompida na história do preto brasileiro, essa viagem foi isso, então por isso ela isso era um sonho desde antes, independente do disco acontecer ou não. Pude ta (sic) lá, vivenciar um pouco daquelas terras. (...) Em geral a gente não consome a África pela perspectiva do africano e isso é muito ruim pra África em especial e pra nós também porque nós acabamos tendo uma visão deturpada sobre cada país e sobre o continente como um todo. (Emicida, entrevista em 16 de setembro de 2015 para *O Manual do Homem Moderno*)

Atualmente, Emicida tem contato direto com o público por meio das redes sociais e, no início de 2018, passou a participar semanalmente do programa *Papo de Segunda*, no canal pago *GNT*, do grupo *Globo*, onde ao lado de outros artistas expõe sua opinião sobre os mais variados temas.

Paralelamente a essa e outras atividades, Emicida e seu irmão Evandro Fióti comandam uma equipe composta por 15 funcionários fixos, além de outros colaboradores. Juntos, tocam o *Laboratório Fantasma*, sua gravadora independente e que, mais recentemente, também se enveredou pela moda. Aliás, a *grife Laboratório Fantasma* recebeu o Prêmio APCA 2016 na categoria revelação em moda, patrocinado pela Associação Paulista de Críticos de Arte; e já fez parcerias com grandes empresas como a Natura, Renner, West Coast, Ray-Ban, C&A, Intel e Nike. Sobre a marca, afirma:

Desde o início da Laboratório Fantasma, há oito anos, fazíamos camisetas e moletons para vender em shows. Por isso, lojas nos procuraram e até fizemos uma coleção em colaboração com a West Coast e com o João Pimenta em 2015. Essas experiências nos impulsionaram a lançar a Lab” (reportagem na Revista M de Mulher, em 02 de Jan. de 2016).

A ideia para a primeira coleção foi inspirada em referências japonesas e africanas, resgatando ancestralidades e baseada na vida de Yasuke, guerreiro moçambicano que foi para o Japão e conseguiu, mesmo com todo o preconceito, tornar-se samurai. Os modelos da grife também inspiram: modelos negros, *plus size* e com vitiligo demonstraram a diversidade que a marca se propõe a representar.

Ao longo de sua trajetória, o cantor também se envolveu em algumas polêmicas. Certa feita, travou uma discussão acalorada com a também *rapper* Flora Matos nas redes sociais, acusada por Emicida de ser “afro-conveniente” com relação a sua cor. Também foi questionado pelo MBL (Movimento Brasil Livre) sobre sua vestimenta de quinze mil Reais ao participar de um evento, sendo, inclusive, alvo de chacota dos seguidores do movimento. O cantor também já foi alvo de protesto de feministas em um de seus shows por conta da música “Trepadeira”, tida como machista pelo movimento.

Aproveitando o lançamento mundial do filme *Pantera Negra*, da Marvel, o cantor também lançou, em 2018, uma música e seu respectivo clipe com o mesmo nome. Salientando a importância de um herói negro, o *rapper*, que um dia já sonhou em ser

quadrinista, foi assistir à pré-estreia mundial em Los Angeles. Destacou, inclusive, a importância de um filme baseado em um herói que rima pela igualdade, ancestralidade e exaltação da raça, na fictícia terra de Wakanda. O filme também dialoga com a cultura *hip-hop* tendo, inclusive, na trilha sonora, cinco faixas do cantor Kendrick Lamar - um dos *rappers* mais importantes e influentes do cenário norte-americano atualmente (ANTUNES, 2018).

Atualmente com 33 anos, Emicida é pai de duas meninas. A primeira delas, Estela, de 7 anos, é fruto de sua relação com Carolina, com que se relacionou por quase dez anos. Já a segunda, Teresa, é fruto da união com Marina Santa Helena, com que convive há três anos. Para concluir este breve histórico acerca da trajetória deste premiado artista, lançamos mão das palavras de Ricardo Teperman para quem:

O talento de Emicida, como artista, sua inteligência no uso dos novos canais de comunicação possibilitados com a internet, a habilidade em ampliar e aprofundar redes de relações pessoais e profissionais, o tino comercial e a enorme capacidade de trabalho dos irmãos Evandro e Leandro e sua equipe fizeram da empresa o mais bem-sucedido negócio na história do *hip-hop* nacional (TEPERMAN, 2015, p.147).

A crítica à herança do passado escravista e seus reflexos no cotidiano brasileiro

Emicida é ferrenho crítico da sociedade brasileira. Tal postura advém do auto reconhecimento como negro de origem humilde, que desde cedo enfrentou a pobreza e o preconceito racial. Nascido e criado na periferia paulistana, Emicida viveu de perto as mazelas sociais que atingem milhares de brasileiros, em especial aqueles que, como ele, são afrodescendentes:

Teve dia de eu sair para a escola, abrir o portão da minha casa e ter um cara morto na porta”, relembra, ressaltando que foi a imaginação fértil que permitiu que não se deixasse abalar. “Sempre vi as coisas de modo muito positivo. Minha imaginação me fez criar outro mundo, e é isso que eu quero que as pessoas sintam com a minha música”, fala. “Eu não tinha brinquedo, então pegava os prendedores de roupa da minha mãe, grudava um no outro e aquilo eram os meus robôs. (Entrevista para a revista *Rolling Stones*, nº 56, maio de 2011).

Impossível não perceber em suas letras as alusões ao nosso passado escravista e à exploração da pobreza, na perspectiva do fenótipo, no Brasil contemporâneo. Como representante do *rap*, Emicida sabe a que se propõe esse estilo e sempre ressalta em suas músicas a importância da afirmação da identidade do jovem brasileiro, sobretudo do negro. Talvez nenhum outro estilo musical esteja tão carregado dessa bagagem política quanto o *rap*, uma vez que

o *rap* traz à tona a questão racial, convidando toda a sociedade brasileira à discussão de uma temática que – dada a sua complexidade, suas implicações e seus deslizes nas suas várias formas de interpretação – precisa ser enfrentada por todos os cidadãos, pelas instituições sociais e religiosas e pelo sistema educacional. Além disso, os narradores mostram que o *rap* e o *hip hop*, além de serem espaços de sociabilidade juvenil, são também espaços de construção das identidades étnicas. (SILVA: 2006, p.101)

E por que é tão importante a construção de uma identidade para o jovem negro brasileiro? Por que é tão importante se ver representado em movimentos sociais e culturais? Segundo Woodward (2009), “É por meios dos significados produzidos pelas representações que damos sentidos à nossa experiência e àquilo que somos”. Sendo assim, a cultura tem um papel imprescindível na formação do indivíduo, na construção de sua identidade. Justamente por ter passado por séculos de escravidão e ter sua cultura rechaçada pelo homem branco, é que o negro brasileiro tem buscado cada vez mais reafirmar suas origens culturais.

Assim, no Brasil a música negra - no contexto do *hip hop* - adquiriu característica de identidade e não apenas de entretenimento. *Rappers*, como Criolo e Emicida, fazem música que são poesias de amor e que também contestam o sistema com letras politizadas que envolvem uma juventude ansiosa por mudanças. Ao fazê-lo, não atraem apenas o público negro, mas todos aqueles que estão ligados aos movimentos sociais e que se identificam com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em busca dessa representação é que a música negra cresceu consideravelmente e que o *rap* passou a exercer grande influência na formação identitária dessa juventude (DAYRELL: 2005). Emicida sempre mostrou isso em letras como *Mandume*: “eles querem que alguém/ Que vem de onde *nóis* vem/ Seja mais humilde, baixa a cabeça/

Nunca revide, finja que esqueceu a coisa toda (...) (Emicida, 2015) e *Levanta e Anda*: “Irmão, você não percebeu/ Que você é o único representante/ Do seu sonho na face da terra (...)” (Emicida, 2013). Nesses trechos, é possível perceber a ideia de uma juventude protagonista, consciente de suas origens, e que por saber disso tem o dever de resistir ao sistema. Inclusive o autor faz alusão a sua própria vida, comparando-a à vida de tantos meninos que buscam uma identidade no Brasil que os exclui. Na letra de *Milionário do Sonho*, afirma que “É difícil para um menino brasileiro, sem consideração da sociedade, crescer um homem inteiro, muito mais do que metade (..).” E se coloca como protagonista quando diz: “Fico olhando as ruas, / as vielas que ligam meu futuro ao meu passado/e vejo bem como driblei o errado/ até fazer taxista crer que posso ser mais digno/ do que um bandido branco e becado” (Emicida, 2013). Suas letras também denunciam o racismo como fator fundante e estrutural da nossa sociedade, como na canção *E agora?*: “Por não aguentarem ver um preto bem, na corrida/ mente de gente crescida/ calo na mão da lida/ Meu avô fez o bolo,/ eu não vou dar uma mordida?” (Emicida, 2010).

Em suma, é impossível ouvir as canções de Emicida sem relacioná-las com os grandes problemas sociais que afligem a sociedade brasileira, em especial os jovens das periferias das metrópoles brasileiras.

O uso das canções de Emicida no ensino de História: uma análise da canção Boa Esperança

Conforme versa a literatura especializada na temática (NAPLITANO: 2016; FERREIRA: 2002), é possível utilizar a linguagem musical de várias maneiras. Entretanto, alguns procedimentos básicos devem ser observados. O primeiro deles é o de se atentar para o universo cultural dos alunos (MOREIRA; CANDAU: 2008). É recomendável que os estilos musicais e/ou artistas trabalhados sejam, preferencialmente, do conhecimento dos adolescentes e jovens. Tal fato tem a vantagem de motivá-los a abordar a disciplina a partir de algo que tenham afinidade. Outro cuidado importante diz respeito a seleção de conteúdos históricos no qual as canções se inserem. Ou seja, é importante que o professor (a) trabalhe bem o contexto histórico nas aulas para que a interpretação crítica das letras seja feita de forma apropriada. Além disso, há que se ter

cuidado na adequação do vocabulário das canções em relação à série/idade dos alunos sob pena destes terem contato com termos e expressões inadequadas. Por fim, é interessante elaborar um roteiro de análise das letras para que os discentes compreendam como se dá todo o processo musical – da criação poética à recepção e apropriação. Nesse sentido, sugerimos o seguinte roteiro:

1. Criação: a canção como produto de uma subjetividade artística influenciada por tradições e inovações estéticas, condição social e representação simbólica do artista em seu tempo.
2. Produção: a obra, como produto de um artista e plena de intenções comunicativas e subjetividades expressivas, passa para uma instância de produção e mediação que muitas vezes escapa ao artista, principalmente quando analisamos uma canção na esfera da indústria cultural.
3. Circulação: procura identificar o meio privilegiado de circulação e de escuta de uma canção, um gênero, um artista ou movimento musical.
4. Recepção e apropriação: forma de recepção das canções, que podem apresentar variantes de grupo ou classe social, poder aquisitivo, faixa etária, gênero, escolaridade, preferências ideológicas e culturais. Essas características de recepção implicam a forma de apropriação pelos grupos sociais, que podem mudar completamente o sentido inicial da música intencionada pelo artista-criador e pelas instituições responsáveis pela produção e circulação da canção. (ABUD, Katia Maria; ALVES, Ronaldo Cardoso; SILVA, André Chaves de Melo, 2013, p. 66).

Uma vez feita a seleção do tema e repassadas as coordenadas de análise, pode-se então encaminhar as letras para análise dos alunos. Tal procedimento pode ser feito tanto individualmente quanto em grupo. No caso do trabalho de várias canções de um mesmo tema ou período histórico, é recomendável o trabalho em grupo. Já as análises individualizadas podem ser feitas em meio a uma avaliação ou mesmo a partir de uma dissertação. Recomenda-se, também, que os alunos sejam estimulados a atentar-se sobre como os contextos históricos, personagens e grupos sociais aparecem nas letras das músicas, de modo a produzirem análises críticas acerca das mesmas.

De acordo com a historiadora Célia Maria David, uma técnica que vem apresentando bons resultados consiste no desdobramento do trabalho em três momentos básicos: audição sem a letra; audição com a letra; e, por último, o canto, conforme exposto a seguir:

- a) Audição e análise da música (sem que a letra tenha sido entregue para os alunos), quantas vezes se fizer necessário, para que os mesmos se manifestem em relação ao que ouvem: melodia, ritmo, instrumentos, cantor, tema da música e em seguida anotem as palavras que consigam perceber.
- b) Audição e análise da música com a letra, implicando em uma prática que se inicia com considerações sobre o título, apresentação do compositor, trabalho com o vocabulário e, a partir do domínio do mesmo, reflexões acerca do conteúdo; hora de interrogar o texto.
- c) Momento de cantar, cuja dinâmica deve percorrer os passos do canto em conjunto ao individual (DAVID, 2014, p. 10).

Muitas outras dinâmicas podem ser pensadas e praticadas. Em suma, não existe uma única forma de se trabalhar com a música em sala de aula, cabendo ao professor (a) exercitar a sua criatividade na elaboração das melhores estratégias de ensino de acordo aos desafios impostos por cada turma em que leciona.

Embora tenha trilhado uma carreira relativamente curta, Emicida já produziu centenas de composições - de modo que são muitas as possibilidades do uso de suas músicas no ensino de história. Dado os limites do presente artigo, tomaremos como objeto de análise apenas uma de suas canções. A composição por nós escolhida foi “Boa Esperança”, do álbum “Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa...”, lançado em 2015.

Boa Esperança aborda a condição do negro na sociedade brasileira, estabelecendo uma relação umbilical entre o racismo contemporâneo e o nosso passado escravista. O título da canção faz alusão ao nome um navio negreiro e nos alerta para uma contradição. Nesse caso, um tumbeiro - como também era conhecido os negreiros – tem por nome de batismo *Boa Esperança*, como se importasse apenas com a cobiça do seu proprietário em auferir bons lucros com o comércio de seres humanos.¹⁰⁶

Na letra de Emicida, *Boa Esperança* é um canto de luta, mas também de constatação de uma realidade que faz parte do negro brasileiro há tempos: o desprezo, a indiferença e o descaso com que o Estado e a classe dominante desse país sempre tratou os afrodescendentes: “Por mais que você corra, irmão/ pra sua guerra não vão nem se lixar/esse é o xis da questão/já viu eles chorar pela cor do orixá?”.

106 Sobre o tráfico negreiro para o Brasil ver, dentre outros, Conrad Robert E. *Tumbeiros*. O tráfico de escravos para o Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985; Florentino, Manolo. *Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (Séculos XVIII e XIX)*, São Paulo: Companhia das Letras, 1997; Alencastro, Luiz Felipe de. *O trato dos Viventes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Vivemos em um país de maioria negra e que, ainda assim, nega o racismo, tal como constatado em reportagem do jornal El País:

Pesquisas apontam que 97% dos entrevistados afirmam não ter qualquer preconceito de cor, ao mesmo tempo em que admitem conhecer, na mesma proporção, alguém próximo (parente, namorado, amigo, colega de trabalho) que demonstra atitudes discriminatórias (RUFFATTO, Luiz. El País, 2014).

Assim, somos racistas e negamos. Essa negação traz consigo o peso de uma sociedade que despreza a importância de políticas afirmativas (“Indenização? Fama de vagabundo.”) e que não consegue enxergar que a maioria da população negra do Brasil e do mundo ainda é excluída (“Nação sem teto, Angola, Keto, Cngo, Soweto/ A cor de Eto’o, maioria nos gueto”), ao ponto de naturalizar a violência do e contra o povo negro (“Violência se adapta, um dia ela volta pu cêis”) e o extermínio dessa população (“Aê, nessa equação, chata, polícia mata – Plow!/Médico salva? Não!/ Por quê? Cor de Ladrão”), uma vez que os negros são o principal alvo da polícia (Entre 2015 e 2016, policiais mataram 963 pessoas brancas e mais de 3.000 negras).

A letra possui uma sagacidade e uma visão processual da história, pois mostra a intrínseca relação entre o passado e o presente. Assim, se no passado os navios negreiros conduziam os africanos escravizados para o inferno da escravidão; na atualidade, os camburões utilizados pela polícia é que realizam a tarefa de levar os afrodescendentes para os presídios, ceifando-lhes qualquer possibilidade de um futuro digno. Por isso, a favela ainda é sinônimo de senzala! Contudo, o povo negro não aceita passivamente tal situação... Pelo contrário, a favela é uma “bomba relógio prestes a estourar.”: “Violência se adapta, um dia ela volta pu cêis”. Nessa passagem, Emicida nos manda um recado: violência gera violência!

Em seu canal *Decodificando Emicida*, o cantor comenta a associação que alguns fazem da canção com poema “lágrimas de Portugal”, do poeta Fernando Pessoa. Ele diz que essa associação é equivocada e garante que não conhecia este poema quando escreveu a música. O *rapper* explica que, na canção, o Mar não era tão salgado antes do processo que trouxe escravos para o Brasil, ou seja, da diáspora africana, e que esta pode até ter sido a mesma reflexão de Fernando Pessoa. De acordo com o *rapper*, para os portugueses, atravessar o mar foi uma opção; o que não aconteceu com os

africanos, que não tiveram escolha, pois vieram escravizados. Ou seja, foi “uma imposição e, por isso, um pranto muito maior”. Por isso “vieram temperando o mar com o sal de suas lágrimas”. E aí reflete sobre a dor das pessoas por terem chorado tanto ao ponto de deixar o mar salgado, viajando em condições desumanas e com sua mente e espírito em pedaços, como esqueletos ambulantes falando uma língua que ninguém conhecia, diferente da língua do local de onde haviam saído.

Na mesma letra é possível notar o tom de denúncia que Emicida faz afirma que os negros são tratados de forma diferenciada em órgãos públicos (racismo institucional), em especial pela polícia, que mata deliberadamente mais e mais jovens negros. Nos versos “Aê, nessa equação, chata/ polícia mata – Plow!/ Médico salva? Não!/ Por quê? Cor de ladrão” (Emicida, 2015). Estatisticamente falando, os jovens negros estão entre os que mais morrem no Brasil atualmente, segundo um mapeamento feito sobre a violência no país. Vale ressaltar que esse relatório considera como morte violenta aquelas que são resultado de homicídios, suicídios e acidentes de trânsito. Morrem mais de 146% jovens negros a mais que brancos, isso porque as políticas de contenção de violência se concentram em áreas de população predominantemente branca e esta população tem mais acesso a segurança privada, justamente por possuir poder aquisitivo superior ao negro (MARTINS, 2014).

A música *Boa Esperança* foi muito aclamada pela mídia, ganhando, inclusive, um clipe inspirado no livro de Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala* (1933; 2004). O clipe da música é muito interessante e deve ser trabalhado juntamente com a letra da canção. Numa versão contemporânea desse clássico da Sociologia brasileira, o vídeo é recheado de clichês como os que Freyre retrata em sua obra, tais como o negro servindo aos seus patrões (outrora senhores), sendo constantemente assediados e humilhados. O clipe apresenta várias formas de violência presentes nas relações escravistas, como a sexual e moral. No contexto de um assédio, uma das personagens, representando uma empregada doméstica, é humilhada pela dona da casa. O trabalho doméstico é a simbologia desse passado colonial brasileiro, uma vez que “há um resquício importante de escravidão dentro das cozinhas e portarias brasileiras, exatamente os lugares de trabalho habitados pelos negros presentes no clipe.” (MENDES; PEÇANHA; 2016, p, 103).

O final do clipe, contudo, é surpreendente. Ao invés de se mostrarem acomodados

com a condição de subalternidade, o que se vê é a prática da resistência por parte dos afrodescendentes; a qual é simbolizada na eclosão de uma revolta violenta das personagens negras contra seus algozes. Por outras palavras: a “senzala” se vinga da “casa grande”. Dado o realismo e violência retratados em *Boa Esperança*, é recomendável que o trabalho com o clipe música seja realizado apenas com os alunos do Ensino Médio - haja vista que estes estão mais preparados para assimilar e refletir sobre as fortes cenas utilizadas para dar maior densidade e realismo aos versos da canção.

Considerações finais

Nas últimas décadas a disciplina de História tem experimentado a crescente utilização de novas fontes e linguagens como estratégia didática. Tais práticas estão em consonância com os novos desafios que a escola vem enfrentando após o crescente desgaste de modelos tradicionais de ensino aliada à necessidade de se adequar a uma geração cada vez mais inquieta e conectada às novas tecnologias (LEVY: 2009). No tocante à música, este processo tem se caracterizado pela utilização crítica e contextualizada das letras, as quais deixaram de ser empregadas simplesmente para exemplificar ou ilustrar um determinado tema ou fato histórico. Pelo contrário, passou-se cada vez mais a valorizar a compressão de diversas dimensões do fazer musical, como o contexto histórico, a biografia do compositor/autor, as representações, os canais de recepção e crítica musical, as melodias e estilos musicais, etc.

E como o povo brasileiro tem como uma de suas características a riqueza sonora musical, trabalhar com a música em sala de aula é nada mais do que trazer o cotidiano para as salas de aula. Nesse sentido, são múltiplos os ritmos, estilos e as variações musicais presentes em nossa cultura. Dada a riqueza e diversidade do movimento *rap* e do *hip hop* no Brasil, escolhemos como objeto de análise a obra musical de Leandro Roque de Almeida, o Emicida. Artista oriundo das periferias paulistanas, Emicida faz das suas letras um instrumento de denúncia das condições de exclusão e marginalidade em que ainda vivem boa parte dos afrodescendentes no Brasil bem como retrata as formas de resistência que o povo negro lançou mão para sobreviver e conquistar direitos políticos.

Ao trabalhar criticamente a audição e interpretação de suas letras, os adolescentes

podem elaborar suas próprias narrativas acerca da relação do nosso passado escravista com a realidade atual do negro brasileiro, aperfeiçoando assim a compreensão do nosso passado e também do nosso presente.

Esperamos que o trabalho com a música – em especial com o *rap* e *hip hop* - motive outros docentes a utilizar as canções em sala de aula, haja vista que os diferentes ritmos musicais presentes na cultura brasileira são elementos poderosos para a realização de atividades pedagógicas carregadas de sentido, na medida em que falam diretamente aos corações e mentes da nossa juventude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria; ALVES, Ronaldo Cardoso; SILVA, André Chaves de Melo. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos Viventes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

CALEGARI, Luiza. *Número de negros mortos por policiais é o triplo do de brancos*. Revista Exame, 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/numero-de-negros-mortos-por-policiais-e-o-triplo-do-de-brancos/> Disponível em 15 de out/2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CONRAD, Robert E. Tumbeiros. *O tráfico de escravos para o Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

EMICIDA. *Boa Esperança*. In: Emicida. *Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa*. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2015. Faixa 10. CD.

FERREIRA, Martins. *Como usar a música na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (Séculos XVIII e XIX)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRY, Peter. *Para inglês ver*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982

HANCHARD, Michel G. *Orfeu negro e o poder. O Movimento Negro no Rio de Janeiro e São Paulo*. Rio de Janeiro: São Paulo: Eduerj, 2001

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro; DP&A, 2011.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2009.

MENDES, G. G. e PEÇANHA, C. M. *Emicida e o Brasil de “Boa Esperança”*. In: *Revista do Grupo de Pesquisa Mídia e Territorialidades Ameaçadas*. Tocantins, v. 01, n. 01, p.

93 – 107, Jul-Dez/2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. *História & Música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

REIS, João José e SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROLIM, Gabriel. *Emicida: uma gloriosa história*. Revista MTV, 2013. Disponível em: <<http://www.monkeybuzz.com.br/artigos/6849/emicida-uma-gloriosa-historia/>> Acesso em: 17 Dez. 2017.

ROZA, Luciano Magela. *Entre sons e silêncios: apropriações da música no livro didático no ensino de História afro-brasileira*. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

RUFFATTO, Luiz. *O Brasil hipócrita: a questão do racismo*. Jornal El País, 2014. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/16/opinion/1410894019_400615.html. Acesso em 15 de Out/2018.

SILVA, Antonio Leandro da. *Música rap: narrativa dos jovens da periferia de Teresina-PI*. In: Imaginario [online]. 2006, vol.12, n.13, pp. 83-112.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Rafael Lopes de. *O movimento hip hop. A anti-cordialidade da “república dos manos” e a estética da violência*. São Paulo: AnnaBlume; Fapesp, 2012.

TEPERMAN, Ricardo. *Se liga no som: as transformações do rap no Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

_____. *Do rap ao rap: Emicida de 2015 não é o Racionais de 1990... Nem o Brasil*. Jornal Nexo, 2015. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2015/11/13/Do-rap-ao-rap-Emicida-de-2015-n%C3%A3o-%C3%A9-o-Racionais-de-1990...-nem-o-Brasil> Acesso em: 17 Dez. 2017.

WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, T. T. Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Rj: Vozes, 2009.

SOBRE OS AUTORES

ANA LAURA PERENHA DOS SANTOS

Mestra no Programa de Pós-Graduação em História Pública da Universidade Estadual do Paraná, graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual de Maringá e integrante do Grupo de Pesquisa em Leitura, Análise do Discurso e Imagens- Gpleiadi (Cnpq)- UEM.

ANA LUCIA DUARTE VIDAL

Docente efetiva da Rede Estadual do Estado de Mato Grosso – Seduc. Mestra em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, 2018. Bacharel em Direito pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

ANDRÉIA APARECIDA DOS SANTOS

Professora da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Mestra em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campus Campo Mourão, 2018.

CARLA DE MOURA

Professora de História nas escolas E.E.E.F. Santa Luzia e E.E.E.F. Duque de Caxias pela Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Pós Graduação em Estudos Culturais nos Currículos Escolares Contemporâneos da Educação Básica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015) e Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

CARLOS EDINEI DE OLIVEIRA

Professor Adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Professor nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, Licenciatura Intercultural Indígena e Vice-coordenador no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História

- ProfHistória, Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.

EULÁLIA MARIA DE MORAES

Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná - Campus de Paranavaí - Departamento de História e do Mestrado Profissional em Ensino de História, ProfHistória - Campus de Campo Mourão/ Pr. Professora colaboradora do Mestrado em História Pública da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/ Campus de Campo Mourão. Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná.

EVANDRO RODRIGUES

Docente efetivo da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Quatro Marcos/MT e professor do ensino fundamental e médio - Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso. Mestre em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, 2018.

FERNANDO SEFFNER

Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRGS Departamento de Ensino e Currículo. Docente e orientador junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, com ênfase temática nas pedagogias de construção das masculinidades. Docente e orientador no Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

JAQUELINE APARECIDA MARTINS ZARBATO

Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e professora no Programa de Pós Graduação em Educação/CPTL e do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória/UFMT. Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina.

JULIANA RAMOS DE ARRUDA

Professora da rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso. Mestra em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, 2018.

MARCOS SERAFIM DUARTE

Professor efetivo do Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação e professor efetivo - CEJA Antonio Casagrande, Tangará da Serra/MT. Mestre em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória UNEMAT, 2018.

MARIA DO SOCORRO DE SOUSA ARAÚJO

Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso e do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória UNEMAT/Cáceres. Coordenadora do Curso de Licenciatura em História (modalidade a distância – Unemat). Doutora em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

MARIA SOLANGE SÁ LEITE (*IN MEMORIAM*)

Servidora Pública Municipal lotada na Secretaria de Turismo e Cultura de Cáceres/MT, Gerente Administrativa, professora da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Mestra em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, 2018.

MARLI AUXILIADORA DE ALMEIDA

Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em História e do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória UNEMAT. Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

MAURICÉLIA MEDEIROS DA SILVA

Professora da Escola Estadual Onze de Março, Cáceres/MT. Mestra em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, 2018.

MICHELE PERCILIANO

Professora na rede básica do ensino privado há mais de dez anos e em cursos pré-vestibulares. Mestra em Ensino de História pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Estadual do Paraná – ProfHistória campus Campo Mourão, 2018.

OSVALDO RODRIGUES JUNIOR

Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História - PPGHIS/UFMT. Professor e coordenador do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória/UFMT. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

OTÁVIO RIBEIRO CHAVES

Professor aposentado do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso e do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória UNEMAT. Doutor em História Social pela Universidade Federal do Paraná. Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo.

REGIANE CRISTINA CUSTÓDIO

Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT. Professora no Curso de Letras e do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da UNEMAT. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

REJANE ALVES RODRIGUES DITZ

Professora da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso. Mestra em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória UNEMAT, 2018.

RICARDO TADEU CAIRES SILVA

Professor da Universidade Estadual do Paraná- Unespar no Colegiado do curso de História da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí-Pr. Professor nos Programa de Pós-Graduação: ProfHistória e História Pública - ambos da Unespar. Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná.

SANDRA MÁRCIA GIARETTA

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso. Mestra em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.

SANDRO AMBRÓSIO ALVES

Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (SEDUC - MT). Mestre em Ensino de História pelo Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT ,2018.

AUTORES

Ana Laura Perenha dos Santos

Ana Lucia Duarte Vidal

Andréia Aparecida dos Santos

Carla de Moura

Carlos Edinei de Oliveira

Eulália Maria de Moraes

Evandro Rodrigues

Fernando Seffner

Jaqueline Aparecida Martins
Zarbato

Juliana Ramos de Arruda.

Marcos Serafim Duarte

Maria do Socorro de Sousa Araújo

Maria Solange Sá Leite
(*In memoriam*)

Marli Auxiliadora de Almeida

Mauricélia Medeiros da Silva

Oswaldo Rodrigues Junior

Otávio Ribeiro Chaves

Regiane Cristina Custódio

Rejane Alves Rodrigues Ditz

Ricardo Tadeu Caires Silva

Sandra Márcia Giaretta

Sandro Ambrósio Alves

ORGANIZADOR

**OSVALDO MARIOTTO
CEREZER**

Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Mato Grosso e Coordenador do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.